



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة -
كلية الآداب واللغات



قسم الآداب واللغة العربية

تعليمية نشاط التعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني

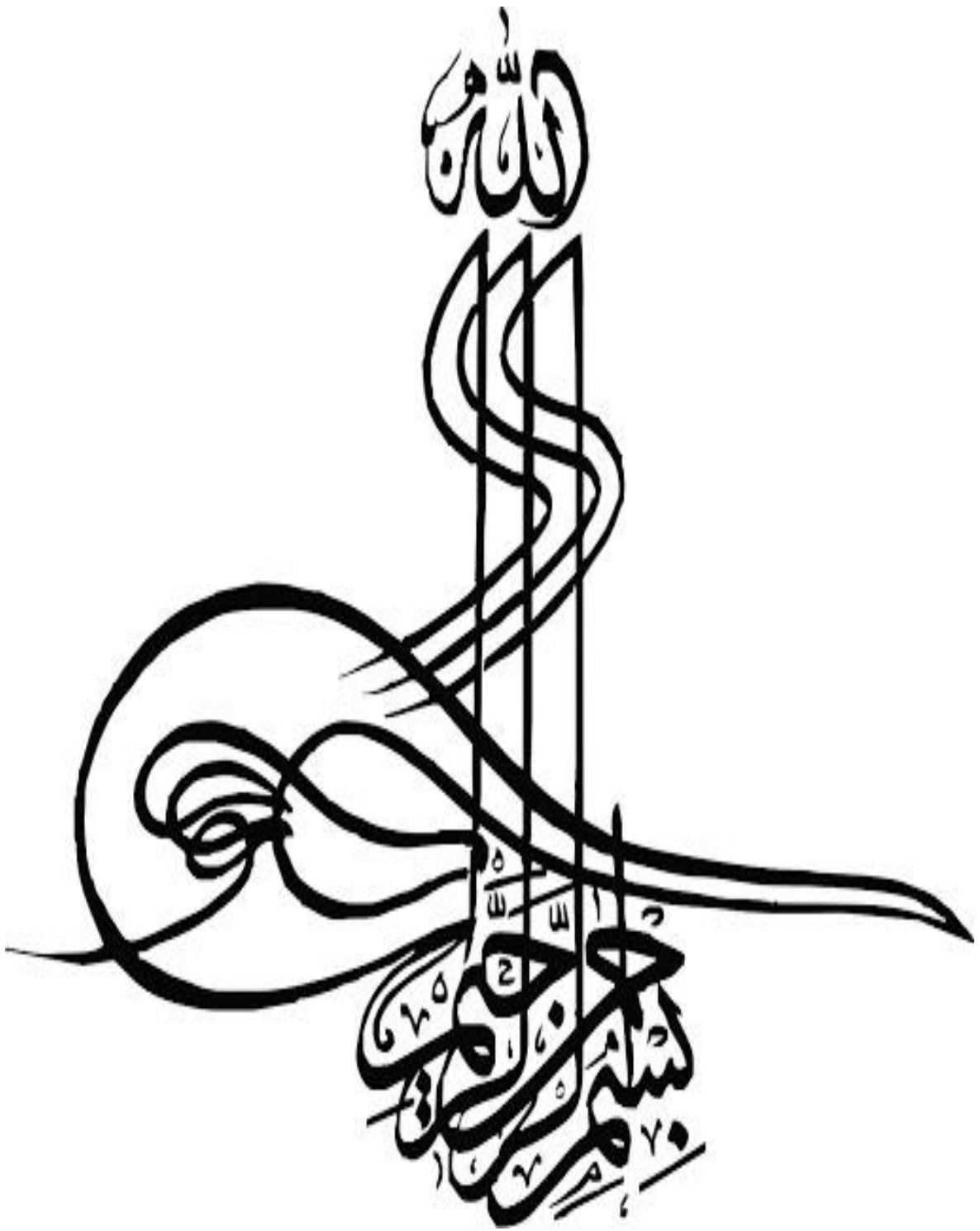
رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه لـ م د في الآداب واللغة العربية
تخصص: لسانيات تعليمية

إشراف الأستاذة الدكتورة
دليلة مزوز

إعداد الطالبة:
راوية حمزة

رئيسا	جامعة بسكرة	أستاذ	أ.د. عمار شلواي
مشرفا ومقررا	جامعة باتنة	أستاذ	أ.د. دليلة مزوز
عضوا مناقشا	جامعة بسكرة	أستاذ	أ.د. نعيمة سعدية
عضوا مناقشا	جامعة باتنة	أستاذ	أ.د. زهور شتوح
عضوا مناقشا	جامعة بسكرة	أستاذ محاضر (أ)	د. حمدي منصور جودي
عضوا مناقشا	جامعة بسكرة	أستاذ محاضر (أ)	د. إبراهيم بشار

السنة الجامعية: 2022/2021 م
الموافق لـ: 1443/1442 هـ



شكر وعرفانه

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه...

خالص الشكر والامتنان موجه لأستاذتي المشرفة مزوز دليلا

صاحبة الفضل علي.

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان للأساتذة أعضاء لجنة

المناقشة، على تكرمهم لتقييم هذا البحث وتقويمه، دون أن أنسى

أستاذتي الأفاضل الذين جمعني بهم رسالة المعرفة، فلم يبخلوا

بالنصح والتوجيه، ومدّ يدّ العون والمساعدة في رحلة البحث الطويلة...

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله أشرف المرسلين وبعد:

اللغة ضرورية لاستيعاب تعلّيات كل المواد الدراسية، فهي بمثابة القاعدة الأساسية لبناء كفاءة التواصل لدى المتعلم وإثراء منظومته اللغوية، وبالنظر لأهميتها في حياة الفرد عامة والمتعلم خاصة فقد أوليت عنايةً كبيرةً لدى المشتغلين في مجال التربية والتعليم، ولم يقتصر على تعليمها كلغة فحسب بل تعدى ذلك إلى مستوى آخر من التعليم باعتبارها كفاءة عرضية عابرة لكل مجالات المعرفة، حيث يهدف تعليمها بالدرجة الأولى إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة بشكل متوازن يحقق السلامة اللغوية المطلوبة، بهدف بناء فرد قادر على تحقيق الانتماء للجماعة، والتفاعل مع بيئته المعاشة بالتواصل والتعبير عن حاجاته الذاتية والوظيفية.

وسعيًا نحو ضمان الجودة في العملية التعليمية وتحقيق التميز، جعلت الدولة الجزائرية على عاتقها مسؤولية العناية باللغة العربية والتعليم عموماً فالتخذت قرار إصلاح المنظومة التربوية، بالعمل على تطوير نظامها التعليمي بما يتناسب وهويتها وقيمها الوطنية، وبما تستلزمه المستجدات والتطورات الحاصلة في العالم المتقدّم على المستوى التربوي والتعليمي خاصة، فهذه العوامل وأخرى كان لها الدور الأكبر في ميلاد فكرة الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية الجزائرية؛ حيث شهدت في العام 2016م ديناميكية متسارعة شرعت خلالها في العمل وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم، والتي باتت تُعرف بمناهج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها، وقد حاول واضعوها التغيير في بعض الاستراتيجيات التعليمية، وتدارك الثغرات التي كانت بالمقاربة بالكفاءات في جيلها الأول من خلال التدريس عن طريق الوضعيات والإدماج وإصلاح نظام التقييم، فاعتمدت مبدأين واضحين أساسيين يتمثلان في المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية، والمقاربة النسقية للمضامين والأنشطة التي تتضمن سيرورة جملة التعلّيات لاكتساب المعارف وبناء الكفاءات، فجعلت المتعلم في قلب عملية التعلم باعتباره المستهدف الأساس، والمعلم في قلب عملية التعليم باعتباره الساهر على أجراء كل التوجهات والاختيارات البيداغوجية، من خلال تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم وتوجيهه إلى كيفية توظيفها في حياته اليومية، ومساعدته على التفاعل والاندماج في مجتمعه، فيحبّ لغته ويعتزّ بها.

لا يغيب عن الذّهن أنّ اكتساب اللغة العربية أمرٌ مرهون بممارستها، وفهم طريقة استعمالها في مختلف وضعيات الحياة، ونظرا لكون المرحلة الابتدائية من بين أهم مراحل التعليم فإنها تعد فضاء الممارسة الأنسب لاكتسابها؛ حيث يعتمد فيها المتعلم على اللغة التي هي أداة التبليغ والتواصل في شكلها المنطوق أولا ثم المكتوب، مما يسهم دون شك في إتقانها وامتلاك زمامها، وفكّ شفرات باقي الأنشطة اللغوية التعليمية المقررة، لذا فقد بات من الضروري الاهتمام بنشاط التعبير وتدريب المتعلمين على التواصل باللغة السليمة، فكان لزاما علينا تناول التعبير على حدة بإعطائه حقه من الاهتمام والدراسة في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، فجاءت دراستنا موسومة بـ "تعليمية نشاط التعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني" رغبة منا في الاطلاع على مدى نجاعة هذه الإصلاحات في تفعيل نشاط التعبير وتحسين مردوديته عند المتعلم؛ ومن هنا فالإشكال المطروح:

كيف يمكن أن تسهم التعديلات الحاصلة بمنهاج الجيل الثاني في تطوير نشاط التعبير وتحسين الأداء اللغوي عند متعلم المرحلة الابتدائية؟ وهل أخذ التعبير العناية الكافية بكل أبعادها، ليصل بالمتعلم إلى الأهداف المنشودة؟

وعن هذه الإشكالية تفرّعت مجموعة من التساؤلات نطرحها كالتالي:

- ما هي المستجدات التي أتى بها الإصلاح في نشاط التعبير؟ وما المنهجية المتبعة في تناوله؟
- ما مدى توافق أداء المعلم مع أهداف ومقتضيات هذا الإصلاح؟
- ما مدى نجاح هذه الإصلاحات في معالجة الثغرات والنقائص التي تمّ تحديدها في الأنظمة التعليمية السابقة؟
- ما الأهمية التي يحظى بها نشاط التعبير وعلاقته بباقي الأنشطة اللغوية؟
- هل توافقت مواضيع التعبير المقترحة مع الواقع المعاش للمتعلم؟
- كيف كان أداء المتعلم وتحصيله في نشاط العبير في ضوء منهاج الجيل الثاني؟

وسنسى للإجابة عن جملة هذه التساؤلات وغيرها من خلال التطرق إلى فصول ومباحث ذات علاقة بموضوع البحث قيد الدراسة؛ وقد اعتمد المنهج الوصفي التحليلي كوسيلة عمل خلال مسار البحث في الجانب النظري منه؛ أما في الجانب التطبيقي فقد تم اعتماد المنهج الإحصائي كأداة أساسية لضبط النسب المئوية المتعلقة بتحليل بالاستبانة التي تعتبر أداة لجمع البيانات، مما يسهل التعليق على الإحصائيات المتوصل إليها، والتي هي أدوات لا يمكن الاستغناء عنها في دراستنا الميدانية؛ وتكونت عينة الدراسة من خمسين معلم ومعلمة، تم اختيارهم من مجموعة مؤسسات تعليمية موزعة بطريقة عشوائية داخل ولاية بسكرة وخارجها؛ وقد تمت الإجابة على ثمانية وعشرين نسخة إلكترونية تم توزيعها بالاستعانة بالوسائط الاجتماعية قصد تسهيل العملية، مما يزيد من صدقية النتائج.

ولتجسيد هذا البحث وفق الاعتبارات السابقة، تمت منهجة العمل في مدخل وثلاثة فصول واشتمل على مقدمة وخاتمة:

أما المدخل فقد وسمته بـ "مصطلحات البحث"، وكان الهدف منه التعريف بموضوع البحث وحيثياته والمصطلحات المستعملة في الدراسة، وقد شمل عدّة مباحث تمت فيها معالجة مصطلح التعليمية والنشاط اللغوي والتعبير، ثمّ تعريف المرحلة الابتدائية والإصلاح التربوي، كما تمّ التطرق إلى منهاج الجيل الثاني وأهميته وأهدافه.

أما الفصل الأول: فقد عنونته بـ "المهارات اللغوية وعلاقتها بالتعبير عند المتعلم"؛ ويظهر جليا من العنوان أن هذا الفصل يهدف بالأساس إلى إبراز أهمية المهارات اللغوية في بناء كفاءة التعبير عند المتعلم، وقد تمت هذه الدراسة في مبحثين، الأول بعنوان "المهارات اللغوية ودورها في ترقية التعبير عند المتعلم"، أما المبحث الثاني فقد عنونته بـ "مفهوم التعبير الشفهي والكتابي وأهدافهما"، وقد تطرقتُ خلال ذلك إلى التعريف بالتعبير وإلى ضروبه وأهميته والأهداف المتوخاة منه في المرحلة الابتدائية، ثم وضعت في نهاية الفصل خلاصة لما تمت دراسته.

أما الفصل الثاني فقد أخذ العنوان "المحتوى التعبيري في ضوء منهاج الجيل الثاني"، وقد تمّت معالجته في مبحثين، في الأول تم التطرق لدراسة وصفية لنشاط التعبير في كتب اللغة العربية، وقد تم خلاله التعريف بالكتاب المدرسي وأهميته وأهدافه ومعايير إعداده في ضوء منهاج الجيل الثاني، ثم تحليل محتوى التعبير في الكتاب المدرسي من حيث الزمن الإجرائي والموضوعات المتناولة، بالإضافة إلى الأنماط اللغوية المستهدفة في المرحلة الابتدائية؛ كما تطرقت في المبحث الثاني إلى منهجية تناول التعبير الشفهي والكتابي في المرحلة الابتدائية الذي تم تقسيمه إلى مطالب عالجت ميادين اللغة العربية، والملح الشامل للمتعلم، ثم منهجية تناول نشاط التعبير الشفهي والكتابي ومختلف الإجراءات المصاحبة له في العملية التعليمية، بدءاً بوضعيات التدريس والإدماج وانتهاءً بكيفية تقويمه وتصحيحه في ضوء منهاج الجيل الثاني.

الفصل الثالث أخذ عنوان "واقع الممارسة البيداغوجية لنشاط التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني" وتضمن إجراءات الدراسة الميدانية التي تمّ تحديد مجالاتها، وعينتها، وأدواتها؛ ثم عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.

اعتمد عملنا في هذا الفصل على تحليلٍ لاستبانةٍ وُجّهت للمعلمين، وارتكزت حول نشاط التعبير سعياً منا لتسليط الضوء عليه باعتباره المحصلة النهائية لتعلمات الأنشطة اللغوية، وفي محاولة منا لمعرفة واقع ممارسته وتنفيذه في المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني، ومدى مساهمته في تحسين نشاط التعبير وتطويره عند المتعلمين، واتخذنا من الأطوار الثلاثة للمرحلة الابتدائية عينة للملاحظة والدراسة، فأنجزت الدراسة في شقها الميداني بتوزيع نسخ الاستبانة على المعلمين، بإعطاء أهمية كبيرة للطور الثالث كونه سنة تخرج للمتعلم من المرحلة الابتدائية ككل؛ حيث يمكن من خلالها الحكم على مدى نجاعة الإصلاحات المتبناة من خلال ملحق التخرج الشامل للمرحلة الابتدائية، ومن ثمّ الحكم على مدى نجاعة التغييرات التي أدخلت على منهاج الجيل الثاني بهدف تحسين كفاءة التعبير عند المتعلم.

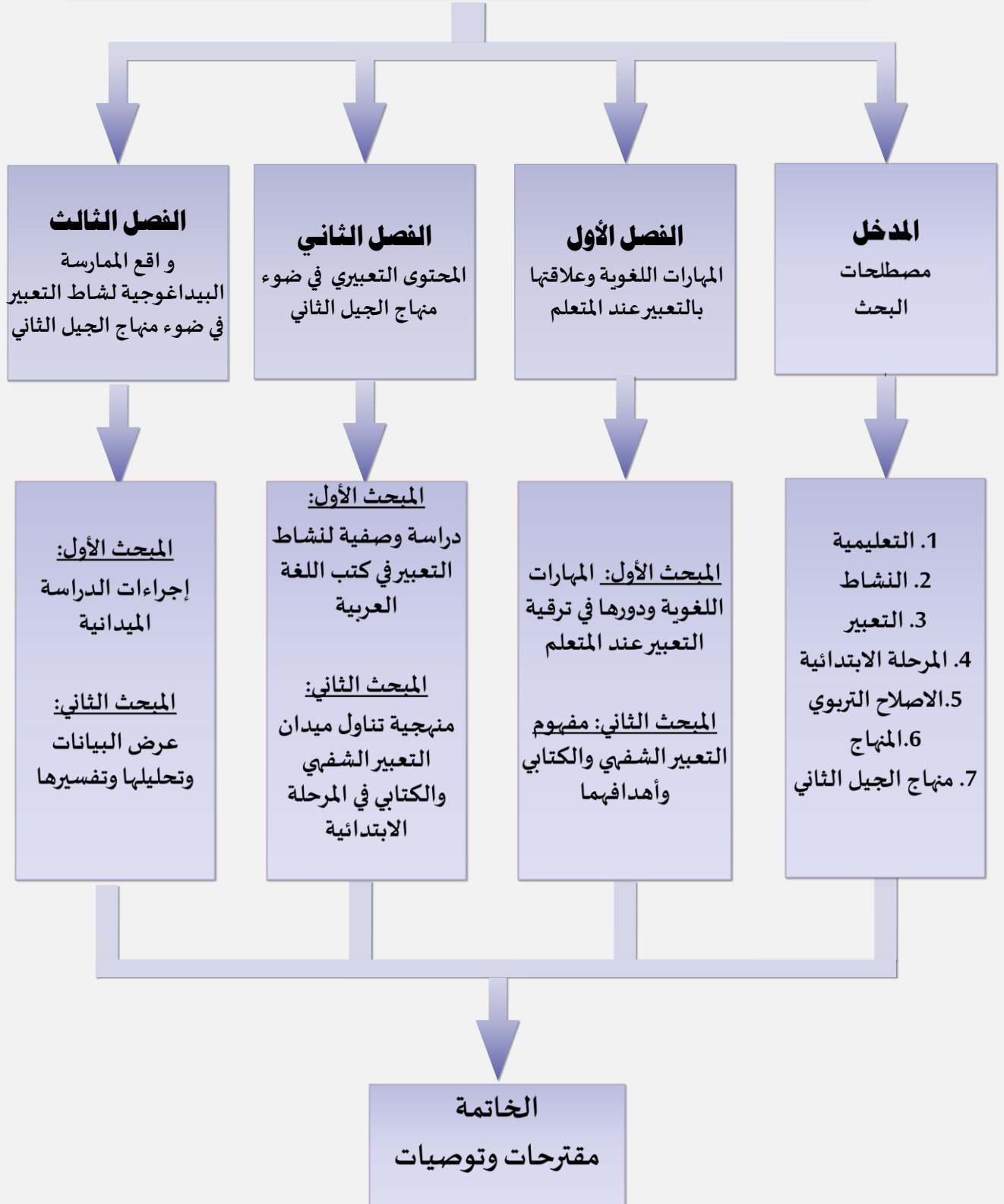
وأُنهِيت الدراسة بخاتمة تضمنت خلاصةً بها محصلة ما تمّ التوصل إليه من نتائج، ومجموعة من التوصيات.

وقد ذيلنا الدراسة الميدانية بملحق وضع به نموذج للاستبانة، وبعض الوثائق التربوية والمراسلات الوزارية المتعلقة بكيفية تناول التعبير، ووجوب التقيد بها من طرف المعلمين ومواكبة التغييرات الحاصلة والمستجدة به، وفي نهاية العمل وضعت قائمة للمصادر والمراجع، وفهرس للمحتويات.

أسأل الله أن يجعل عملي هذا متقبلاً خالصاً له

وما توفيقي إلا بالله

تعليمية نشاط التعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني



المخطط 1: خطة البحث

المدخل

مصطلحات البحث

تمهيد

البحث الأول: تعريف التعليمية

البحث الثاني: أنواع التعليمية

البحث الثالث: تعريف نشاط التعبير

البحث الرابع: تعريف المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني

البحث الخامس: تعريف الإصلاح التربوي

البحث السادس: تعريف منهاج

البحث السابع: تعريف منهاج الجيل الثاني

تهدية

إن مضامين الإصلاح في الجيل الثاني وأهدافه تتطلب أن تكون محل اهتمام من طرف المشتغلين في مجال التربية والتعليم، ذلك أن الاختيارات المنهجية والبيداغوجية التي تم بناؤها في المكاتب بعيدا عن ميادين العمل، عادة ما تواجه مشكلات أثناء نزولها إلى ساحات التطبيق.

وحتى تتمكن من التطرق إلى منهاج الجيل الثاني كان لزاما علينا أن نطرق بابها بالتعرف على المفاهيم والمصطلحات التي تم إقامها في منهاج الإصلاح الخاصة بالجيل الثاني؛ ومن هذا المنطلق عملنا على تحديد مصطلحات بحثنا وكل ما يرتبط به من خلال هذا المدخل، وعيا منا بضرورة فهم تفاصيل عملية الإصلاح التربوي وفك رموزها، حتى ترتسم في أذهاننا رؤية دقيقة على طبيعة التغييرات التي تم إحداثها، فتصبح المفاهيم والأطر العامة للموضوع واضحة جلية؛ إذ لا يمكن القيام بالبحث في تفاصيل المناهج التربوية دون أن نحدد المصطلحات المتعلقة بها والتي تمس مجالات بحثنا بشكل مباشر.

المبحث الأول: تعريف التعليمية

من بين المصطلحات التي رافقت مجرى التطور التعليمي حديثاً، وأضحت متداولة على ألسنة المرين، مصطلح التعليمية الذي اكتسح الوسط المدرسي؛ والذي تتباين دلالاته من تعريف لآخر.

المطلب الأول: تعريف التعليمية لغة

جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) لفظ: «عَلِمَ وَفَقَهُ، وَعَلِمَ الْأَمْرَ، وَتَعَلَّمَهُ وَأَتَقَنَهُ»¹. كما جاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي (ت 816 هـ) بمعنى: «عَلِمَهُ الْعِلْمُ تَعَلِيمًا، وَعَلِمَهُ إِيَاهُ فَتَعَلَّمَهُ»².

ومنه فمصطلح التعليمية في معناه اللغوي يأخذ معنى العلم بالشيء، فالتعليمية في اللغة العربية هي مصدر صناعي، اشتق من عَلِمَ يَعْلَمُ تَعْلِيمًا (مَكَّنَ الْغَيْرَ مِنْ اكْتِسَابِ خُبْرَةٍ أَوْ إِتْقَانِ صِنْعَةٍ...)، فورد على هذا النحو ليدل على التحويل والفاعلية "نوعية التعليم"³، أي أنها تأخذ معنى المصدر الصناعي لكلمة "تعليم".

المطلب الثاني: تعريف التعليمية اصطلاحاً

رغم ما يكتنف مصطلح التعليمية من تعدد في المفاهيم نتيجة تطوره، فإن معظم الباحثين قد ربطوا هذا المصطلح بعملية التعليم؛ من حيث الطرائق، والأساليب، والمنهجيات الخاصة بها؛ حيث عرّفه فليب ميريو (Philippe Meirieu) بقوله: «الديداكتيك تتكون من مجموع الأساليب، والطرائق، والتقنيات التي تهدف إلى تعليم معارف معينة»⁴.

واستعمل هذا المصطلح لأول مرة بهذا المعنى (أي التعليم) في علم التربية سنة (1613م) من قبل كَشُوف هيفلج (K.Helwig) ويواخيم يونج (J.Jang) إثر تحليلهما لأعمال المفكر

1 - ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن كرم بن علي)، لسان العرب، مادة (علم)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ج10، ص 263.

2 - الفيروز آبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزا بادي الشيرازي ت 817)، القاموس المحيط، دار الجليل، بيروت، لبنان، ط1، ج4، 1995م، ص 155.

3- ينظر: مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دار علي بن زيد، بسكرة، (د،ط)، (د،ت)، ص 12.

4- Meirieu, Ph, Didactique, Source <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm> نقلا عن

عبد الرحمان التومي، الجامع في ديديكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية- طبعة مزيدة منقحة وفق آخر المستجدات البيداغوجية، مطبعة الأمانة، الرباط، المغرب، ط1، 2018م، ص 08.

التربوي فولكانج راتكي (Wulfgang Ratke) (1635-1571م)¹، في حين يرى جان أموس كومينسكي كومينوس (Comenius Jan Amus Kamenski) (1670-1592م) أنّ التعليميّة ليست فنّاً للتعليم فقط، بل للتربية أيضاً^(*)، ويضيف بقوله بأنها فنّ لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية²، ويتوافق هذا التعريف مع تعريف لورانس كورني (Laurence Cornu) وألان فيرنيو (Alain Vergniox) واعتبرا التعليميّة بأنها «فنّ تعليم المفاهيم الخاصة بكل مادة دراسية، وكذا بعض الصعوبات الخاصة بمجال ضمن مادة دراسية معينة»³.

وانتقل بعدها مصطلح التعليميّة وتطوّر من مفهوم فنّ التعليم إلى نظرية التعليم، بفضل الفيلسوف الألماني فريدريك هيربارت (F.Herbart) (1841-1770م)، الذي قام بوضع الأسس العلميّة للتعليميّة كنظرية للتعليم، سعياً منها إلى تربية الفرد؛ من حيث إنها نظرية ترتبط بكل النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي: كل ما يقوم به المعلم من نشاط، وبذلك وُجّه الاهتمام صوب الأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا أنّ الوظيفة الأساس للتعليميّة تكمن في تحليل نشاطات المعلم في المدرسة⁴.

تمكّن جون ديوي (J. Dewey) (1952-1859م) لاحقاً من تأسيس تيار جديد في التربية، أعطى فيه أهمية كبيرة لدور المتعلّم في العملية التعليميّة، واعتبر التعليميّة نظرية للتعلّم وليست

1- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، دار جسر، الجزائر، ط1، 2016م، ص 19.

(*) التربية والتعليم: التربية أشمل من التعليم عموماً؛ من حيث إن التربية هي «عبارة عن ممارسة يقوم بها الفرد الناضج المسؤول على فعل التربية (المرابي) على فرد آخر أقل سناً وخبرة، بهدف تطويره في كل مستوياته الجسدية، والعقلية، والنفسية، قصد تحضيره وتكيفه للعيش في الوسط الذي سيُوجّه إليه؛ والمربون لم يكتفوا بالحد الأدنى لهدف التربية، بل هم في سعي دائم لتكوين فرد منفتح، وسعيد، والوصول به إلى مستوى معين من الكمال، وتأهيله في مجاله الاجتماعي خاصة». ينظر: Robert Lafon, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, presses universitaires de France 108, Boulevard Saint-Germain, Paris, EP, 1973, p282. أما التعليم: فهو «عبارة عن عملية تعليم، اكتساب، توجيه، إعطاء المادة العلميّة الخاصة بعلم أو فن معين... وغيرها؛ أو بمعنى آخر التعليم هو عملية إعطاء الدروس». ينظر: Robert Lafon, Vocabulaire De Psychopédagogie Et De Psychiatrie De L'enfant, p310.

2- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، ص 20.

3 - Cornu, Laurence et Vergniox, Alain, La didactique en question, Paris, Educations Hachette,

CNDP, 1992, P 10 .

4- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، ص 20.

للتعليم، مستبدلاً في ذلك المفاهيم الهيربارتية -نسبة لهيربارت- بتطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين، وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات الخاصة بالمتعلم، واعتبر التعلم وظيفة من وظائف التعليم¹.

وفي ذات السياق يرى الباحث بشير إبرير في كتابه المعنون بـ: "مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الحديثة" أن التعليمية يقصد بها «الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسياً، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-الحركي»². من هنا، يجب أن ننوّه إلى أنّ التعليمية تهتمّ بالتفاعلات التي تحدث بين المعلم والمتعلم، وبكل ما يحيط بالبيئة التعليمية، وهذا يستلزم من قطبي العملية التعليمية الإحاطة بكل العناصر، التي من شأنها أن تجعل الموقف التعليمي الذي يتعرّض له المتعلم ملائماً لقدراته، وملئاً لحاجاته ورغباته، كل ذلك من أجل إحداث التعلم والوصول به إلى الأهداف المسطرة، وتحقيق المعارف والكفاءات، واكتساب القيم، وهو ما يدفعنا بالقول إلى أنّ اتصال وتفاعل المتعلم ببيئته التعليمية والتأقلم معها يؤدي إلى النجاح في كل العمليات العقلية، كالذكر والتخيل والتفكير والتحليل وغيرها من العمليات العقلية.

بعد تطور البحث في مجال التربية في القرن العشرين، اتّضح أنّ النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هيربارت وجون ديوي كانت قاصرة؛ لأنهما فصلا التعليم عن التعلم، حيث أكّدت تلك الدراسات على أنّ نشاطات كل قطب من أقطاب العملية التعليمية، يربطها التفاعل المنطقي داخل المثلث الديداكتيكي (المعرفة والمعلم والمتعلم)، ومنه فإنّ هذا المفهوم الجديد للعملية التعليمية، أدّى إلى اعتبار التعليمية جملة من الأحكام، والفرضيات المصححة والمحقّقة، ونظاماً من أساليب التحليل، وتوجيه الظواهر المتعلقة بعملية التعليم والتعلم³.

1- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص ن.

2- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، (د،ط)، 2009م، ص 84.

3- ينظر: القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، ص 21.

بهذا المنظور، يمكن أن تعرف التعليمية بأنها أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقارنة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية، موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية/التعليمية¹.

يجدر بالذكر هنا، إلى ما يشير إليه كل من بيرزيا (Birzea) و كاني (Gagne) إلى أن فعل التعليمية هو «قرار مؤسستي، قبل أن يكون ممارسة فردية، يقوم بها المدرس(*)»، فهو في الأصل اشتغال مؤسستي على المناهج الدراسية، وموادها، ومضامينها، وغاياتها، وأهدافها، وهيكلتها حسب المستويات الدراسية، ومرتبطة بها من كتب مدرسية، ومنهجيات ووسائل، ومستلزمات².

بناء على ما ورد آنفا من شرح، يمكننا القول بأن التعليمية تُعنى بكل ما يمكن له أن يرتبط بالتدريب على تلقين المهارات اللغوية، وهذا ما يجعلنا نقف بالقول إلى اعتبار التعليمية³:

- في تطور مستمر، وفي تكيف دائم يتماشى والانفجار العلمي الحاصل الذي تشهده الساحة المعرفية تلبيةً لحاجات الأفراد والمجتمعات؛ إذ تركز التعليمية على مختلف الطرق، التي يواجه بها المتعلم في تلقي المعارف والمعلومات أثناء خضوعه لعملية التعليم والتعلم.

1- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص 22.

(*) إن المدرس الناجح ليس المدرس الذي يتقيد بتنفيذ البرنامج، بل هو الذي يضع أهداف دروسه، وموادها انطلاقاً من رغبات وميول المتعلمين، مع الالتزام طبعاً بالأهداف العامة المسطرة في البرنامج، ولكنه يقوم بتكييفه ليتلاءم ومستوى قدراتهم الذهنية، كأن يواجه المعلم مشكلة عدم مسaire المتعلمين للمقرر لسبب من الأسباب، فما العمل؟ هل هو تكيف المتعلمين مع المقرر قهراً أم هو تكيف المقرر مع مستواهم الفعلي؟ ولاشك أن الاختيار الأخير هو الأنسب لكي يستدرك المتعلمون ما فاتهم، باعتماد تقنيات كاختزال النص في عدد قصير من الجمل، فلا أهمية للكلم إذا كان الهدف هو القراءة، والكتابة، والتعبير، وكذا تكيف مضمونه مع محيطه، مع الحفاظ على هيكل النص الذي يمكن أن يستثمر في الحصص الأخرى كالنحو، والصرف، والتعبير، والكتابة، وغيرها من الأنشطة اللغوية، وبهذه الطريقة يمكن التدرج بالمستوى المتدني إلى أن يتكيف مع المقرر، ويمكن الاستفادة في هذا المجال من الطرق البيداغوجية المعتمدة في الأقسام المشتركة. ينظر: محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، مطبعة شمس برانت، الرباط، المغرب، (د،ط)، 2018م، ص 140.

2- وزارة التربية الوطنية، المرجعيات التربوية والبيداغوجية، مصوغة تكوينية. نقلا عن: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 09.

3- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 09.

- تبحث في صياغة المناهج الدراسية، وما يرتبط بها من غايات ومضامين وأهداف، وتهتم بالجانب المنهجي في نقل المعرفة إلى المتعلم (طرائق، وتقنيات، وأساليب تعليمية)، مع مراعاة خصوصياتها في عمليتي التعليم والتعلم.
- تتناول منطق التعلم انطلاقاً من منطق المعرفة، وتركز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة الخاصة بمادة معينة.
- تهتم بالعقد الديدانكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة، والمعلم، والمتعلم).

انطلاقاً من هذه الخصائص، يمكن القول بأن التعليمية لا تركز على التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم فقط، بل تتجاوز ذلك إلى التركيز على الطرق التعليمية المتباينة المستعملة من طرف المعلم في العملية التعليمية، جاعلة نصب أعينها أنّ المتعلم هو المسؤول الأول في معركة تعلم أو عدم تعلم أي مادة تعليمية؛ من حيث إنه يعتبر الطرف الثالث للعملية التعليمية/التعلمية، فهو تحصيل حاصل لجودة الطرفين الآخرين (المعلم والمعرفة) والتفاعل القائم بينهما، ويكون بذلك موضوع التعليمية هو النشاط التعليمي/التعلمي، أي: نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية.

البحث الثاني: أنواع التعليمية

يمكن التمييز بين نوعين أساسيين من التعليمية، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

المطلب الأول: تعريف التعليمية العامة

هي المجال الذي «يهتم بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها (المناهج، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم...)، ومن ثمّ القوانين العامة التي تتحكم بتلك العناصر وبوظائفها»¹؛ وبعبارة أخرى يركز اهتمام التعليمية العامة على القوانين، والقواعد، والأسس العامة

1- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، ص 27.

للتدريس، بغض النظر عن خصوصيات أو محتوى مختلف المواد الدراسية، ونلخص اهتماماتها في المجالات الآتية¹:

- السيورورات الذهنية للمتعلم (أنماط وأساليب التفكير، نظرية المعرفة الوراثةية...).
- مهنة التدريس (تكوين المدرس، وسلوكاته، والممارسة التعليمية، والوسائل التعليمية...).
- تحليل الوضعيات المؤسساتية (دراسة التفاعلات الصفية، وأساليب التدريس وأشكال التقويم...).

المطلب الثاني: تعريف التعليمية الخاصة

ويطلق عليها أيضا تسمية تعليمية المواد، وهي تهتم بالقوانين العامة مثلها مثل التعليمية العامة ولكن بصفة أضيق، أي: ينصب اهتمامها على القوانين التفصيلية، التي تتعلق بمادة تعليمية واحدة²، فنجدها تولى الأهمية إلى تخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة؛ من حيث أنها تسعى إلى توفير كل الإمكانيات اللازمة من طرائق، ووسائل، وأساليب خاصة بها، كأن نقول مثلا: تعليمية الرياضيات، وتعليمية اللغة العربية...³.

وعليه فالتعليمية بشكل عام هي بالضرورة علم تطبيقي، فضلا على أنها علم متطور ومتجدد، يسعى دوما لمواكبة التطورات الحاصلة في المجال المعرفي، بهدف تطوير العملية التعليمية، والأخذ بالمتعلم والارتقاء بمستواه نحو الأفضل.

المبحث الثالث: تعريف نشاط التعبير

المطلب الأول: تعريف النشاط اللغوي

قبل التطرق لمفهوم النشاط اللغوي، لا بد أن نشير إلى مفهوم النشاط المدرسي بصفة عامة؛ من حيث أنه في المعنى المدرسي يُقصد به «الجهد العقلي، والبدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما، وفي مساق آخر أكثر أجراً»⁴، ومن هذا المنظر فإن النشاط المدرسي يعني الممارسة العملية، التي يقوم بها المتعلم من أجل تحقيق هدف تعليمي معين.

1- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 10.

2- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيب في علم التدريس)، ص 28.

3- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 10.

4- أحمد حسن اللقاني، المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، عالم الكتب، القاهرة، (د، ط)، 1994م، ص 185.

ويشير في ذات الشأن فهمي توفيق محمد مقبل بقوله أنّ النشاط المدرسي هو «كل ما يقوم به التلميذ من تفكير أو سلوك، بإشراف وتوجيه من معلمه، سواء أكان ذلك قبل المشهد التعليمي أم في خلاله أم بعده، داخل المدرسة أو خارجها، وهي بالضرورة إما أنشطة صفية مرتبطة بالمقرر (المنهج الدراسي) ارتباطاً مباشراً، وإما أنشطة غير صفية وثيقة الصلة بالمقرر الدراسي أو غير وثيقة الصلة به»¹.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ النشاط يمثل الإجراءات المحددة بزمن ومجال معرفي له علاقة بالتعلم، فيكون النشاط بذلك عبارة عن «مجموع الإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خاصة في حيز محدد من الزمن، وفي مجال معرفي معين»²؛ إذ إنّ النشاط يجعل المتعلم يحسّ بلذة نجاحه، فهو في جوهره يستهدف دعم مكتسباته ومساعدته على تنمية مهاراته في الملاحظة والنقاش والاستنتاج، ومن ثمّ التطبيق في مختلف مواقف الحياة اليومية.

إنّ النشاط اللغوي في المدرسة «واحد من الأنشطة المدرسية، التي تسعى إلى تمكين التلاميذ من الاستفادة العملية التطبيقية من اللغة العربية في مواقف طبيعية، بعيداً عن قيود الحصّة الدراسية»³، وعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ النشاط اللغوي يعتبر أحد أهمّ عناصر مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ من حيث إنّها تستحوذ على أكبر حيز زمني، والقصد من وراء ذلك إكساب المتعلم مهارات هذه اللغة، والتمكّن من ممارستها شفاهة وكتابة، لضمان نجاحه في مختلف المواقف الحياتية؛ ومن المسلمّ به أنّ هذه الأنشطة اللغوية تتمثل في كل من الاستماع، والقراءة، والقواعد النحوية والصرفية، والإملاء، والكتابة.

إنّ اختيار الأنشطة اللغوية الصفية منها واللاصفية، وتمكين المتعلم منها من شأنه أن يحقق فوائد جمّة، سواء من الناحية السيكولوجية أو التربوية أو الاجتماعية، كأن يعزز عملية فعل التعلم ويثبته، ويثري اللغة لدى المتعلمين، ويساعد على معالجة الضعف عند المتأخرين منهم؛ حيث تؤدي هذه الأنشطة اللغوية دوراً بارزاً في صقل مواهب المتعلمين، وتنمية ميولاتهم اللغوية كالإلقاء والنجاح في مواقف المناقشة بالاستعانة بوسائل الإقناع والحجاج... الخ، فضلاً

1- فهمي توفيق محمد مقبل، النشاط المدرسي (مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج)، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، (د، ط)، 2012م، ص 17.

2- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)، 2012م، ص 132.

3- محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2014م، ص 347.

عن تأثيرها الواضح في تعديل سلوكهم، واكتساب الاتجاهات الإيجابية، وإشباع مختلف حاجاتهم¹.

ولعلّ من المهمّ هنا الإشارة إلى مواصفات النشاط الهادف، كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه وتنوعه ومناسبته للمتعلمين، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية، وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية، والمهارات التعليمية المنسجمة مع طبيعة العصر، ولا سيما مهارات التعلّم الذاتي، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم، إضافة إلى المهارات الاجتماعية المستندة إلى مبادئ الديمقراطية، وثقافة التسامح وقبول الآخر.

إذن، يمكن القول أنّ النشاط اللغوي المستهدف تميته في هذه العملية هو نشاط التعبير بشقيه (الشفهي والكتابي)، وهو الغاية المرجو تحصيلها، والتي تسعى المنظومة التربوية جاهدة إلى تمكينها عند المتعلمين، من خلال تدريبيهم وحثهم على الممارسة الفعلية له.

ولتحقيق ذلك فإنه من الضروري الاستعانة بمختلف الأنشطة اللغوية المصاحبة للمحتوى الدراسي، وممارستها وتطبيقها في مواقف طبيعية من الحياة، كنشاط الاستماع، والعروض الشفهية، وأنشطة القراءة، والكتابة... الخ، فهذه الأنشطة اللغوية وغيرها من شأنها أن تعزز الأداء الشفهي ثم الكتابي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية، فتشابهها فيما بينها هو بمثابة الطريق الممهّد للنجاح في نشاط التعبير بلغة سليمة وأداء مناسب شكلا ومضمونا.

المطلب الثاني: تعريف التعبير لغة

ويترادف التعبير بعدة ألفاظ تأخذ مدلوله ومعناه، من نحو (التفسير، والإنشاء، والبيان)، وفيما يلي سنرصد أهم ما يكتنف هذه الألفاظ، وعلاقتها بالتعبير:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور مادة (ع، ب، ر) «عبرَ عَمَّا في نفسه: أَعْرَبَ وبينَ، وعبرَ عنه غيره: عَيَّ فَأَعْرَبَ عنه، والاسم العِبْرَةُ والعِبَارَةُ، وعبرَ عن فلان: تكلمَّ عنه؛ واللسان يُعبرُ عَمَّا في الضمير»².

أي بينَ بالكلام عَمَّا في نفسه، فيقال: عبرَ عَمَّا في نفسه أَعْرَبَ، عبرَ عنه غيره فَأَعْرَبَ عنه.

1- ينظر: محمد رجب فضل الله، المرجع السابق، ص 42-43.

2- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع، ب، ر)، دار صادر، بيروت، لبنان، ج4، ط1، 1990م، ص 530.

- القول بأنّ التعبير بمعنى (التفسير)؛ فنقول: «عبر الرؤيا يعبرها عبراً وعبارةً وعبرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها»¹، والتفسير أخصّ من التأويل.

وقد ورد هذا المعنى في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، نذكر قوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا الْمَلَأُ أَفْتُونًا فِي رُءْيَايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ﴾².

من خلال الآية الكريمة، نجد أن لفظة (تعبرون) تحمل معنى التفسير، وعبر الرؤيا أي: فسرها، ومنه فإن التفسير هو الإخبار عمّا في النفس بإيضاح وبيان.

- أما القول بأنّ التعبير ما هو إلاّ مصطلح مرادف (للإنشاء)، مردّه إلى أنّ لفظ الإنشاء من الفعل أنشأ ينشئ، والمصدر النشأة، والإنشاء بمعنى إيجاد الشيء وترتيبه، فالتأمل في لفظة (إنشاء) يلحظ بأنّها مشتقة من الفعل (أنشأ)، ينشئ، إنشاء، والله أنشأ الشيء أي خلقه وأوجده.

وقد ذكر لفظ الإنشاء في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، نذكر على سبيل المثال قوله تعالى: ﴿هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ وَإِذَا أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ﴾³.

وقوله تعالى: ﴿فَأَهْلَكْنَاهُمْ بِذُنُوبِهِمْ وَأَنْشَأْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ قَرْنًا آخَرِينَ﴾⁴.

من خلال الآيتين الكريمتين يتبين لنا أنّ لفظة (الإنشاء) تحمل معنى الخلق من العدم، وهذه الصفة يختصّ بها الله سبحانه وتعالى دون سواه، فهو وحده خالق الكون وكل ما يحويه.

ويرجع ارتباط لفظ التعبير هنا بالإنشاء؛ لأنّ التعبير يقصد به الإنشاء من القول، ولفظ (الإنشاء) يقصد به توظيف اللغة قصد التعبير عن المشاعر، وما يحول في الذهن من خواطر بطريقة فنية ومبدعة عن الأشياء الموجودة أو التي ليس لها وجود من قبل، «فإذا وصف المظاهر الكونية، يدخلها إلى هيكله النفسي، ثم يخرجها بعد أن يحول حقائق الأشياء

1- ابن منظور، لسان العرب، ج4، ص 529.

2- القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع، المكتبة العصرية، سورة يوسف، الآية 43.

3- سورة النجم، الآية 31.

4- سورة الأنعام، الآية 07.

الموضوعية إلى حقائق ذاتية، أي: يُعيدها كما تريدها ذاته أن تكون، كأنما يخلقها من جديد»¹، فيكون لفظ الإنشاء بمعنى التعبير، والذي له علاقة بكل ما يرتبط بالجديد والإبداع والابتكار في القول أو الكتابة في موضوع ما، بأسلوب يتسم بالقدرة والتميز في العناية باختيار الألفاظ والصيغ والتراكيب... الخ، وبهذه الطريقة يكون التعبير قائماً على اللغة باعتبارها وسيلة وهدفاً.

- أما القول بأنّ التعبير يُقصد به (البيان)؛ فقد جاء في معجم الوسيط في مادة (ع، ب، ر): «عبرَ عمّا في نفسه وعن فلان، أعرب وبينّ بالكلام، أي بينّ بالكلام عمّا في نفسه»².

وبذلك يأخذ التعبير دلالة التبيين عمّا في النفس عن طريق اللسان، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَيْهِ الْبَيَانُ (2)﴾³، فالتعبير إذن هو الإبانة والإفصاح عن دواخل النفس، وما يخالجها من أفكار وأحاسيس وانفعالات... الخ، ليظهرها الفرد إلى العلن في شكل كلام بواسطة اللغة، التي هي عبارة عن أصوات يعبر بها عن مختلف أغراضه بطريقة واضحة ومفهومة⁴.

وانطلاقاً مما سبق؛ يمكن القول أنّ مصطلح التعبير، وكل ما يدور حوله من ألفاظ (التفسير أو الإنشاء أو البيان) تحمل المدلول والمعنى نفسه، وتسعى جميعها إلى التمكن من مهارات الاتصال اللغوي التي هي غاية المتكلم أو الكاتب بهدف التعبير عن المشاعر والأحاسيس، والنجاح في مختلف المواقف التواصلية سواء مشافهة أو كتابة، إلا أنّ اللفظ الأكثر تداولاً واستعمالاً في الوسط التعليمي - خاصة - يتمثل في لفظ (التعبير)، ومراد شيوخ استعماله هو تعارف الكثيرين عليه، فضلاً على أنه يؤدي إلى نفس مدلول الألفاظ السالفة الذكر، ويدور حولها ولا يخرج عنها⁵.

1- جورج خليل مارون، تقنيات التعبير وأنماطه (بالنصوص الموجهة)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2009م، ص 17.

2- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2014م، مج 1، ص 580.

3- سورة الرحمن، الآيات 1-4.

4- ينظر: طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص 135.

5- ينظر: جورج خليل مارون، تقنيات التعبير وأنماطه (بالنصوص الموجهة)، ص 17، 226.

ومنه فإنّ مصطلح التعبير يأخذ صفاته من اللفظ نفسه، فعبر عن الشيء أي أفصح عنه وبينه ووضّحه، وهو بذلك يكون من أهمّ الوسائل التي يعتمد عليها الإنسان في مختلف عملياته التواصلية الشفهية منها والكتابية، فيترجم أفكاره وآراءه في حروف وكلمات يحملها مختلف المعاني والمقاصد التي يريد إيصالها إلى غيره.

المطلب الثالث: تعريف التعبير اصطلاحاً

لقد اختلف الدارسون حول تقديم تعريف جامع لمصطلح التعبير، ذلك أنّ هذا المصطلح يختلف تحديده بحسب قائله وفلسفته التربوية ومحو اهتماماته، ونحن في هذا المقام سنحاول عرض أهمّ ما قيل حول التعبير فيما يأتي:

يذهب زهدي محمد عيّد بقوله بأنّ التعبير هو «إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة»¹.

ويوافقه محمد سهاب التيمي وتغريد عودة التيمي بأنّه «الإفصاح عن أمر ما بلغة صحيحة، إفصاحاً شفويّاً أو كتابياً، سواء كان الشّيء المُعبّر عنه في داخل النفس أم خارجها»².

إنّ المتأمل في التعريفين السابقين، يرى أنّهما يُجمعان على أنّ التعبير من أهمّ الأدوات المُعتمَد عليها، في الإفصاح عمّا يخلج النفس البشرية من مشاعر وخواطر وأفكار... الخ بلغة سليمة وواضحة، سواء كانت مشافهة بواسطة اللسان أو كتابة بواسطة القلم، فضلاً عن ذلك يُعدّ التعبير بمثابة الوسيلة المثلى، التي تجعل الفرد قادراً على ترجمة وتصوير أفكاره الداخلية، والحديث عنها أو تدوينها، دون أن نُغفل أهمية التمكن من الجانب الشفهي الذي سينعكس حتماً بالإيجاب على الجانب الكتابي لاحقاً؛ لأنّ العلاقة بينهما تكاملية.

والتعبير كذلك هو «قدرة الإنسان على أن يتحدّث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقّة وحسن عرض، وأن يعبر عمّا في نفسه من موضوعات تُلقى عليه، أو عمّا يحسّ بالحاجة إلى الحديث عنه، استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة»³.

1- زهدي محمد عيّد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011م، ص 132.

2- محمد سهاب التيمي وتغريد عودة التيمي، اللغة العربية تأصيل وإبداع، دار قنديل، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص 39.

3- طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 266.

أو هو «امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس، الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السّامع، وقد يتمّ ذلك شفهيًا أو كتابيًا على وفق مقتضيات الحال»¹.

بناءً على ما تقدّم، يمكن القول بأنّ التعبير بالإضافة إلى كونه وسيلة للإفصاح عمّا يحسّ به الفرد بلغة سليمة، فهو أيضًا مرآة عاكسة لما يخلج في النفس، استجابة إما لمثيرات تابعة من داخله أو لتأثيرات خارجية من البيئة المحيطة به، والتي من شأنها أن تدفعه إلى التعبير بأسلوب شفهي أو كتابي، وعليه فإنّ المثيرات تحظى بالاهتمام البالغ في النظرية السلوكية خاصة، لما لها من قدرة على استنفار موارد الفرد للتعلّم وإحداث الاستجابة المطلوبة، فهي مُضمّنة للعديد من المبادئ التي يمكن اللجوء إليها، خاصة في المراحل العمرية الأولى للمتعلم (الطفل).

وبما أنّ لكلّ هدف وسيلة، فإنّ هدف التعبير هو تحقيق التوثيق والإثبات ووسيلته في ذلك اللغة فلا يتمّ إلاّ بواسطتها؛ حيث يُنظر إلى اللغة في الاتجاه السلوكي على أنّها عادة مكتسبة مثلها مثل باقي العادات السلوكية، وتعلّمها يكون نتيجة لتفاعل المتعلّم مع مختلف العوامل واستجابة لها، فالتعبير إذن من هذا المنظور هو سلوك متبنّى من قبل المتعلّم، للإفصاح عمّا يخلج نفسه من أحاسيس يُعبر عنها بأسلوب شفهي أو كتابي.

في حين نجد التعريف الموالي ينظر إلى التعبير على أنه «قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه، من معان وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تقدح في ذهن الإنسان، ليتمكّن من الإفصاح عمّا يجول في خاطره، بمرآة عاكسة للواقف التي يتعرّف إليها في حياته اليومية»².

يشير هذا التعريف إلى أنّ التعبير هو القدرة على الأداء، وهو عبارة عن الملكة الذهنية التي يختصّ بها الجنس البشري دون غيره؛ حيث تتمّ عبر مجموعة من العمليات الداخلية المعقّدة، لتظهر بعدها على السطح في شكل حروف، ورموز منتظمة ومرتبّة ذات دلالة،

1- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د، ط)، 2006م، ص 141.

2- سعد علي زاير وسعاد تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 2015م، ص 83.

فترجم كل ما يختلج داخله استجابة للمواقف التي يتعرض إليها في المجتمع؛ فالتعبير بهذا الشكل هو بمثابة عملية «اختيار وترتيب وتمية للأفكار، والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاماً وكتابة»¹؛ فالنمو اللغوي للفرد يتأثر بمختلف العوامل المحيطة في بيئته المعاشة، بما تزخر به من علاقات ثقافية واجتماعية وإنسانية؛ حيث تعمل هذه العوامل كلها على تجويد التعبير، وتمكين الفرد من تلبية احتياجاته، وتحقيق التواصل الجيد مع الآخرين وفق مقتضيات الحال، متمشية في ذلك مع مختلف مواقف الحياة التي تعترضه.

من هذا المنطلق؛ فإن العمليات الداخلية تُعد بمثابة كلام غير مسموع، واللغة والفكر يشكّان عمليتين مختلفتين وإن تداخلا في الكثير من الأحيان؛ إذ يختلف التفاعل بينهما لدى الأطفال عمّا هو عليه عند الراشد، ولكن بنسب متفاوتة، وفي هذا السياق نجد العالم واطسن (Watson) في مبحثه المعنون ب: (الكلام والتفكير) يؤكد على وجهة نظر مفادها استبعاد استثمار الجانب العقلي في الحدث الكلامي؛ باعتبار أن عملية التفكير هي نوع من الكلام الداخلي المنطوق على مستوى الحنجرة فقط²، أي أن التفكير الداخلي هو أيضا عبارة عن كلام، حتى وإن كان غير مسموع، ووسيلته في ذلك الحنجرة.

في حين يعتقد العديد من اللغويين المعاصرين، أن تحليل اللغة يقتضي تقسيم الكلام إلى ثلاثة أقسام: النظام الصوتي (المكون الصوتي)، والنظام البنائي (المكون النحوي)، ونظام المعاني (المكون الدلالي)³؛ فالقسم الأول يهتم بدراسة الأصوات المستعملة في اللغة واستخراج خواصها؛ حيث يتم إصدار الأصوات مثلا كصوت "ب" الذي يحتاج إلى عمليات كغلق الشفاه وزيادة ضغط الهواء في التجويف الفموي، ثم إرخائه فجأة؛ أما القسم الثاني فيتعلق بالمكوّن النحوي الذي يعنى بالطريقة التي تُربط الكلمات فيما بينها لتأليف الجمل؛ إذ أن للطفل قدرة تمكنه من ربط الأقسام بهدف إنتاج جملة مترابطة بواسطة العقل، الذي

1- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2010م، ص 229.

2- ينظر: جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي (مناهجه ونظرياته وقضاياها المناهج والنظريات)، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، (د،ط)، 2003م، ص 58.

3 - ينظر: E.K. SANDER: When are Speech Sounds Learner? In Journal of Speech and Hearing disorders, .vol.37,1972, p 55-63

يؤدي دورا مهما في الأداء الداخلي ثم الخارجي^(*)؛ أما القسم الثالث فيرتبط بالمكون الدلالي للغة لدلالة الرسالة المحكيّة، فيإصال الدلالة هو الذي يشكّل الهدف الفعلي لعملية الاتصال، وليس البناء الذكي للجمل الصحيحة شكليا، وإنّ فهم المكوّن النحوي للغة شأن أساسي، ولكن المكون الدلالي هو الذي يشكّل دافع التكلم، أما النحو فهو طريق الاتصال¹.

إذن نستنتج أنّ الكلام ما هو إلاّ عبارة عن انسجام وترابط، وتكامل بين المكونات الثلاث، ليحصل التواصل الايجابي بين الفرد والمجموعة أو حتى بين الفرد ونفسه، استجابة لعوامل داخلية أو خارجية، وبهذا الشكل يكون الكلام عبارة عن «أداء لغوي جوهره معلومات، وأفكار وآراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة وعلامات محددة، وكلاهما (الجوهر والشكل) منظم ومُحكّم التنظيم، بهدف الاتصال، وتجويد التعبير، وتحقيق الإثبات والتوثيق»².

من جهة أخرى، فالتعبير أيضا هو «إحراز القدرات البيانية على الإفصاح عن المعاني، بواسطة الألفاظ الملائمة، والتي تكون ملاءمتها مؤثرة، وذلك لا يتم إلاّ عن طريق إبداع العبارة والأسلوب في انتقاء اللفظة المناسبة، والالتزام بالنسق المعتمد»³.

وهو كذلك «الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية، وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب، وعن مواهبه وقدراته وميوله، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه بلغة سليمة، ويمثّل التعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا»⁴.

(*) وبما أنّ هذه الدراسة المعمّقة لهذه التغييرات من شأنها أن تجعلنا نخرج عن الموضوع، ندعو إلى الرجوع إلى أبحاث فيجوتسكي 1962 وبياجيه 1955 للاستزادة، وكذلك فيما يخص دراسات تشومسكي 1957 في ما يتعلق بالجملة، بالإضافة إلى الأبحاث التي قام بها جونسون 1965، فاللغويون والنفسانيون الذين يتبنون نتائج أبحاث تشومسكي (1957، 1972، 1956) يعتبرون أنّ القواعد التي يعتمدها الأفراد في سلوكهم اللغوي تضم عدة توجيهات حول طريقة تعبير فكرة محدّدة، ومكوناتها النحوية بأشكال متنوعة، فنحن لا نعبر بلفظ القواعل والنعوت وحروف الجر... فقط، وإنما نعبر فعليا بكلمات تتجمع في وحدات أكبر هي الجملة. ينظر: ريتشارد دولينسكي، (تر) رالف رزق الله، سيكولوجية التعلم البشري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1994م، ص 55.

1- ينظر: ريتشارد دولينسكي، (تر) رالف رزق الله، المرجع السابق، ص 57.

2- محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس منهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 15.

3- أحمد الهاشمي، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، دار الفكر، بيروت، لبنان، (د،ط)، 2007م، ص 211.

4- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، (د،ط)، 2007م، ص 195.

يتبين لنا من خلال التعريفين السابقين، أنّ التعبير لا ينحصر في كونه إفصاح الإنسان عن مكنوناته بواسطة اللغة وبطريقة منظّمة فحسب، بل إنه يؤثر في من حوله عن طريق الأسلوب المبدع والكلمة المؤثرة، التي تشقّ سبيلها إلى فكر المتلقي سواء كان مستمعا أو قارئاً وتجعله متأثراً بها، فيظهر ذلك في مختلف تصرفاته وردود أفعاله، وفي هذا المقام يمكن الإشارة إلى أنّ «وظيفة الكلمات ليس نقل الأفكار نقلاً مجرداً، وإنما وظيفتها التأثير في أفكار الآخرين، وهنا تصبح اللغة أداة لنقل الأفكار، وأنّ الأفكار هي لغة»¹.

غني عن البيان، أنّ التعبير بصفة عامة له علاقة بشخصية الفرد المتحدّث أو الكاتب، وفق المجال الحسيّ-الجسمي، والمجال العقلي-المعرفي، والمجال الاجتماعي-الوجداني²؛ لأنّه الوسيلة المثلى لإفصاح الفرد عمّا يجول في نفسه من أفكار ومشاعر ومعتقدات، أو توجهات وميولات، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ من وظائف اللغة ضبط السلوك الإنساني وتنظيمه، فنحن لسنا فقط قادرين على التأثير على إدراك الآخرين بكلماتنا، بل يتأثر سلوكنا أيضاً بما نقوله أو بما يقوله لنا الآخرون³، فكل ما يصدر عن الفرد من أفعال وأقوال هو في الحقيقة استجابة لمثيرات ما، يكيّفها حافز البيئة⁴.

والتعبير أيضاً «وسيلة الإبانة والإفصاح عمّا في نفس الإنسان، من فكرة أو خاطرة أو عاطفة أو نحوها؛ بحيث لا يتجرّد من طابعها وملامحها وإن تعدّدت ألوانه، وهو أداة الاتصال بين الناس، ووسيلة للمحافظة على التراث الإنساني، وهو الوسيلة الوحيدة لربط الماضي بالحاضر، والاستعانة برصيد الأجيال، والاستفادة منه في النهوض بالمستقبل»⁵.

1- طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 55.

2- ينظر: علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة، دار التلميذ، الجزائر، (د،ط)، 2017م، ص 87.

3- ينظر: آلان كامبي، اللغة وصعوبات القراءة، (تر) موسى محمد عميرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص 58.

4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2001م، ص 91.

5- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة/ وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، (د،ط)، 2008م، ص 11.

انطلاقاً من التعريف السابق، نجد أنّ التعبير بالإضافة إلى كونه وسيلة للإفصاح عن المشاعر، والأفكار، فهو أيضاً من أهمّ أدوات التواصل بين الأجيال منذ الأزل، ووسيلة لبناء مختلف الروابط الفكرية والثقافية والاجتماعية.

ومنّه يمكن أن نقف بالقول إلى توافق التعريفين الاصطلاحي واللغوي؛ ففهوم التعبير يأخذ صفاته من اللفظ نفسه، فعبر عن الشيء أي أفصح عنه وبينه ووضحه، ويكون هذا التبيان باللفظ كما يكون بالكتابة أو بالإشارة التي تكون بتعبيرات الوجه، أو بالرسم، أو بالحركة بأنواعها التمثيلية والواقعية، استجابة لمثيرات داخلية أو خارجية.

والتعبير على الصعيد المدرسي مصطلح تربوي، يعرف بأنه «ذلك العمل الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهة وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين»¹؛ ومنه فالتعبير يُستخدم في المؤسسات التعليمية، للوصول بالمتعلم -الناشئة- إلى مستوى يمكنه من الإفصاح عن مشاعره وخبراته، بأسلوب شفهي أو كتابي.

والتعبير في ضوء طرق التدريس يعني «الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة، وخصوصاً باللفظ (المحادثة) أو الكتابة»²، والتعبير لفظاً هو استخدام الفرد للغة الشفهية في التعبير عن مختلف كفاءاته المعرفية، وهو وسيلة أساسية في تبادل الخبرات والأفكار بين الأفراد، ومما لا شكّ فيه أنّ الطفل في بادئ الأمر يستعمل اللغة الشفهية أكثر من الكتابة، مع الأخذ في ذلك بعين الاعتبار أنّ الطفل في هذه المرحلة يفتقر بالضرورة إلى مهارة الكتابة، فالمتعلم في مختلف أطوار المرحلة الابتدائية، والطور الأول خاصة يعتمد كثيراً على اللغة الشفهية في شتى عمليات تواصله؛ فهذه الأخيرة تعدّ بمثابة وسيلة التواصل الأهم بين الأفراد يتمّ بواسطتها تبادل المعارف والخبرات والأفكار؛ أمّا التعبير كتابة فيتمثل في تدوين الفرد لكل ما يجول في خاطره على شكل رموز أو حروف تترجم تلك الأفكار، فيحملها مختلف المعاني والمقاصد؛ وبناءً على هذا الشرح فإنّ التعبير هو «تدفّق الكلام على

1- طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 135.

2- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، (د،ط)، 2005م، ص 179.

المتكلم أو قلم الكاتب، فيصوّر ما يحسّ به أو يفكّر به أو ما يريد أن يسأل عنه [...].، فالتعبير وسيلة من وسائل التفاهم وعرض الأفكار والمشاعر»¹.

من خلال ما تقدّم آنفاً، يمكن اقتراح التعريف الإجرائي للتعبير كالآتي: "التعبير وسيلة التواصل الأولى بين البشر، ويكون ذلك باستعمال اللغة صوتاً أو رمزاً، أو بالاستعانة بالإشارات والإيماءات والصور المحمّلة بالمقاصد والمعاني الدالة لتكون مرآة عاكسة لما يجول في النفس من أفكار وأحاسيس ومشاعر؛ وهي بذلك أداة أساسية في نقل التراث والمعتقدات والأفكار".

مما سبق يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

1- إنّ الباحثين لم يتفقوا على تعريف محدّد وجامع للتعبير، وبالنظر إلى أنّ اللغة ارتباطات بالعلوم الأخرى (كعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم المنطق، والفلسفة، وعلوم التربية، والبيولوجيا، والأنثروبولوجيا)، فمن الطبيعي أن تنتج عن هذا التنوع المعرفي تعريفات مختلفة للتعبير كلّ حسب ميدانه؛ فمنهم من أرجع التعبير إلى أنّه عبارة عن سلوك باعتبار أنّ اللغة سلوك وعادة تُكتسب أيضاً بـكافة العادات، ومن ثمّ يتمّ تفسير عملية التعلم على أنها استجابة لمثيرات داخلية أو خارجية، والتعبير بهذه الصورة إذن، هو سلوك متبنّى من قبل المتعلم للإفصاح عمّا يخالجه؛ ومنهم من عرّف التعبير على أنّه أداة تواصل بين الأفراد والمجتمعات، باعتباره ناقلاً للثقافة والحضارات عبر الأجيال؛ في حين عرّفه البعض على أنّه عبارة عن عمليات عقلية ذهنية داخلية، وأداء خارجي يظهر على السطح في شكل رموز أو حروف قصد التفاهم والتواصل، وإيصال المعنى المراد إلى المستقبل؛ ومنهم من يرى أنّه محصّلة كل المهارات اللغوية مجتمعة، التي تساعد المتعلم في التعبير عن الأفكار، وتسهم في زيادة التحصيل الدراسي، والتفاعل الايجابي في الوسط المدرسي.

2- بالنظر إلى مجموع التعريفات السالفة الذكر، يمكن الوقوف على ثلاثة جوانب يشتمل عليها التعبير، أولها جانب نفسي باطني يتمثل في كل ما يشعر به الإنسان، وما يخلج نفسه من انفعالات، ودوافع، ورغبات تدفعه إلى التعبير والتواصل، سواء بالشكل

1- سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 234.

الشفهي أو الكتابي؛ أما الجانب الثاني فهو خارجي يتمثل في طبيعة اللغة الصوتية، التي تكون في شكل ذبذبات فيزيائية تنتقل من المرسل إلى أذن المتلقي، ويتمثل الثالث منها في الجانب الاجتماعي الذي هو عبارة عن عملية نقل للأفكار والخواطر للتواصل مع الآخرين، قصد الإفهام والتفاهم، وهو مهم في نقل المعارف والتراث والحضارات والمعتقدات بين الأجيال المتعاقبة¹.

3- إنَّ مجمل التعريفات السالفة الذكر تشير إلى أنَّ التعبير عبارة عن مزيج من عناصر أساسية، تتمثل في التفكير كمجموعة عمليات عقلية، وفي اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، بالإضافة إلى الصوت كعملية لحمل الأفكار²؛ فضلا عن الدور الذي تلعبه إشارات اليد والوجه وحركة العينين في إيصال المعنى المراد إلى المتلقي، دون أن يغفل الحروف والرموز التي تترجم الأفكار الداخلية، وما يختلج النفس البشرية من انفعالات وأحاسيس عن طريق الكتابة، ويمكن القول أنَّ كل ذلك يظهر في الحديث أو الفعل كهيئة جسمية، أو في الفضاء الطباعي للخيّز المكتوب على شكل رسائل وكتب وقصص أو روايات.

4- يُعدّ التعبير الشفهي المعبر الأساسي للوصول إلى التعبير الكتابي الجيد، وتمكّن المتعلم فيه هو بمثابة الخطوة الأولى نحو اجادته للتعبير الكتابي لاحقا.

5- يُجمع المربون على أنَّ الغرض الأهم من تعلّم اللغة هو «اقتدار التلاميذ على التعبير، والحديث الجيد الصحيح؛ إذ أنَّ القدرة على هذا النوع من التعبير والتفوق فيه يُعدّان أعلى مرتبة من رُتب التميّز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى، التي هي بمثابة روافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه»³.

بهذا الشكل يعدّ التعبير بمثابة مجال خصب تظهر فيه فعالية المتعلم، ومدى قدرته على استثمار وتوظيف مكتسباته اللغوية، والتصرّف فيها قصد التعبير عمّا في نفسه بأسلوبه الخاص، فالتعبير عملية إبداع تُعزّز بفروع اللغة الأخرى متوسّلا في ذلك باللغة، فضلا عن الإيماءات والإشارات المساعدة في توضيح مقصد عملية التواصل.

1- ينظر: علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة، ص 33.

2- ينظر: حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009م، ص 350.

3- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، عمان، الأردن، (د، ط)، 1999م، ص 293.

المطلب الرابع: التعبير نشاط لغوي

إنّ المعلم أثناء قيامه بعملية التدريس يقوم بالعديد من الأنشطة التعليمية، فنجده يبتكر وضعيات تعليمية ويقوم بإشراك متعلميه في حلّ إحدى المشكلات؛ من حيث أنّ وظيفة المتعلم ليس الاستماع والفهم فحسب، بل الانخراط والمشاركة في مجهود الجماعة لتحقيق الكفاءات فنجده يبادر ويخطئ ويتفاوض، كل هذا من شأنه أن يجعله يشعر بمسؤوليته في بناء تعلّماته، ويكسبه الثقة في قدرته على ترجمة إمكانياته اللغوية في انجازات ملهوسة تظهر مثلاً في التمكن من التعبير والتواصل بلغة سليمة في بيئته التعليمية أو المجتمعية¹، ومنه فالمعلم الجيد من يستثمر نشاط التعبير من خلال توجيه القدرات التعبيرية لمتعلميه قولاً وكتابةً، باعتبار أنّ اللغة العربية هي الكفاءة العرضية في مختلف المواد، والتمكن منها يعني النفاذ إلى تعلّمات المواد الأخرى.

والقصد من وراء تسمية نشاط التعبير بالنشاط، ذلك لا اعتبار أنّ المعلم يقوم بالعديد من الأفعال أو المداخل التي يتمّ تنفيذها داخل الموقف التعليمي بالاعتماد على المقاربة النصية، التي تجعل من النصّ محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإنّ النصّ يشكل دوماً نقطة الانطلاق للأنشطة اللغوية² التي يكون المتعلمون فاعلين فيها، بغية الوصول بهم إلى الهدف المنشود والمتمثل في تمكّنهم في النفاذ إلى الكفاءة العرضية المتمثلة في تحكّمهم في اللغة العربية التي هي أداة التواصل الأساسية، ويكون ذلك بالسعي إلى تزويدهم بالثروة اللغوية من خلال تنمية مختلف المهارات، والقيام بمختلف الأنشطة اللغوية، وحثّهم على الممارسة الفعلية لها في شتىّ المواقف التي تواجههم في الحياة؛ ومن هذا المنظور «يعدّ التعبير غاية اللغة إذا ما أخذنا وظيفتها بعين الاعتبار، فعندما تكون وظيفة اللغة تحقيق التواصل بين الناس فإنّ هذا التواصل اللغوي لا يكون إلاّ من خلال التعبير، فكل ما تسمعه من خلال الكلام أو القراءة هو تعبير، وكل ما تكتبه هو تعبير وإنّ اختلفت أغراضه، فغاية اللغة هي التعبير، وما غير التعبير إلاّ وسائل وضوابط تمكّن التعبير من تحقيق غاياته»³، يُفصي ذلك

1- ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، (د، ط)، 2005م، ص 57.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م، ص 08.

3- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 204.

كله بالضرورة إلى اعتبار التعبير «أحد فنون الاتصال اللغوي، وفرع من فروع المادة اللغوية، والتعبير الواضح السليم غاية أساسية من تدريس اللغة، وكل فروع اللغة وسائل لخدمة هذه الغاية وتحقيقها، لذلك فهو جدير بأكبر قدر من عناية المعلم»¹.

يتضح مما سبق أن التعبير هو الهدف النهائي من دراسة كل الفروع اللغوية، وهو أهم نشاط لغوي يسعى كل معلم إلى تمكينه لدى متعلميه؛ لأن هذه الفروع إنما وضعت لصيانة التعبير وحفظه من الأخطاء التي يمكن أن تشوبه، وتجدر الإشارة هنا أن نتائج تلك الأنشطة اللغوية يظهر جليا في عمليات التواصل الشفهية والكتابية للمتعلمين، وبطبيعة الحال تختلف نسبة التعلم والتمكّن من التعبير بلغة سليمة من متعلم لآخر بحسب الفروق الفردية.

ويمكن أن نشير هنا إلى أهمية تضافر الأنشطة اللغوية المختلفة، التي تؤدي دورا فاعلا في تهيئة البيئة التعليمية/التعلمية المناسبة بهدف استمطار الأفكار والتعبير عنها بطريقة سليمة وسليمة، فهي بمثابة منطلقات تتشابك وتتفاعل فيما بينها لتشكل أرضية مناسبة تسمح بتحديد الأهداف وعلاقتها بالقدرات والخبرات والمهارات التي يحتاجها المتعلم، قصد التحكم في اللغة التي هي بمثابة وعاء للأفكار ومعبرة عنها، ليسهل على المتعلم فيما بعد التدرب على نشاط التعبير وتوظيف اللغة توظيفا سليماً وإدماجها بفعالية قصد النجاح في مختلف المواقف والسياقات الحياتية والعلمية والعملية.

ولما كان موضوع الأطروحة حول نشاط التعبير، فإنه سيتم التطرق إلى نوعيه بالدراسة والتحليل في الفصل الأول.

المبحث الرابع: المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني

اهتم الإصلاح التربوي الجزائري بإعادة النظر في مقومات العملية التعليمية، بجعل المتعلم محور العملية التعليمية لتمكينه من الحصول على الكفاءة المنشودة، كما اهتم بالمحتوى آخذا في الاعتبار التطورات الجارية لتتماشى مع تطلعات وأهداف ومخرجات المنهاج؛ وقد شكل منهاج الجيل الثاني زبدة الإصلاح التربوي الجزائري من خلال شروط تطبيقه المجسدة في

1- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة/ وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، ص 11.

المؤسسة التعليمية^(*) التي تحظى باهتمام المشتغلين في مجال التربية والتعليم؛ حيث تستمد أهميتها من مسؤولياتها الكبرى ودورها الفعّال في عملية التنمية والتنشئة الاجتماعية، ويعوّل عليها كثيرا في النهوض والارتقاء بالمتعلم.

المطلب الأول: تعريف المرحلة الابتدائية

تبلور التعليم الأساسي كإستراتيجية تعليمية تربوية عبر سلسلة من اللقاءات، التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية؛ حيث توحد تصور مفهوم التعليم الأساسي في كونه «الهيكل التعليمي، والقاعدة التي يتكوّن فيها ذلك الإنسان، بما يُتيح له لكل فرد من اكتساب القدر الكافي من القيم والمعارف، والسلوكات المستقيمة والضرورية للأخوة الإنسانية، وبما يزوّده به من المهارات العلمية [000]؛ بحيث يتأتّى لمن أنهى دراسته في هذه المرحلة الأولى من سلم المعرفة والتربية، أن يتابع دراسته الثانوية [00] أو يدخل في الحياة العملية، بوصفه إنسانا مؤمنا، ومواطننا نافعا يساهم في نهضة البلاد، ويشارك في إنمائها الاجتماعي والاقتصادي، بحكم بلوغه سنّا يسمح له بمزاولة العمل»¹.

تمثل مرحلة التعليم الأساسي المرحلة الأولى من التعليم العام^(*)، فهي تُعرّف بأنها «بنية من بنات النظام التعليمي، تقع بين التعليم (التهيئي) التحضيري وبين التعليم الثانوي، ويبدأ

(*) المؤسسة التعليمية: المقصود بالمؤسسة التعليمية في هذا المقام ليس الفضاء المادي الذي يحتوي فعل التعلم، ويصلح كوحدة لتنزيل السياسة التربوية لمجتمع ما، بل هي مجال نفسي اجتماعي لإنتاج المعرفة، ويساهم في بناء الشخصية والإعداد للحياة، وهي فضاء رمزي يشكل امتدادا للأسرة، وظيفتها إعادة إنتاج قيم المجتمع وتحديد ملامح هويته. وإن المدرسة بهذا المفهوم، هي الجسر الرابط بين المجال الخاص الذي يؤطر إرادة الأفراد وانبثاق حريتهم، والمجال العام الذي يرسم حدود المشترك المحدد لكان الجماعة، رغبة في تحقيق السكينة والسلم الأهلي؛ من هذا المنطلق يمكن اعتبار المدرسة فضاء رمزيا لتحقيق الهوية المشتركة لمجموعة ما، فهي مرآة عاكسة صادقة تعكس مختلف ملامح المجتمع، وصورة معبرة عن مختلف مظاهره، سواء كانت سلبية أو إيجابية. ينظر: سعيد العلام، إصلاح منظومة التربية والتكوين (الأسئلة المغيبة)، (د،ن)، المغرب، ط1، 2015م، ص 24.

1- عبد الحفي عمور، التعليم الأساسي بين القصور والتطبيق (سلسلة النظام التعليمي)، (د،ن)، ط2، 1993م، ص 18.
(*) والمعلوم أنّ مدة التعليم الأساسي تسع سنوات؛ حيث يتكون من التعليم الابتدائي الذي مدته خمس سنوات، والتعليم المتوسط والذي مدته أربع سنوات (المواد 46-47-50)، وبما أننا حصرنا موضوع الدراسة حول المرحلة الابتدائية، فسنتصر على تسليط الضوء عليها. ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وثائق رسمية، الجزائر، طبعة 2016م، ص 49. وينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص 21.

غالباً انطلاقاً من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية¹، فتكون بذلك وحدة تنظيمية توفر التربية المستمرة للمتعلم، وهي بذلك منوطة بوضع اللبّات الأساسية لكل المهارات والمعارف، والكفاءات الضرورية، لمواصلة التعليم في مختلف المراحل؛ حيث نجد (المادة 44) من القانون التوجيهي تؤكد على أنّ الهدف من التعليم الأساسي، هو تحقيق وضمان «تعليم مشترك لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف، والكفاءات الأساسية الضرورية، لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع»².

وسمّيت المرحلة الأساسية بذلك؛ لأنها تقدّم تربية أساسية وابتدائية في مرحلة جوهرية وفي فترة جدّ حسّاسة من حياة الطفل، فنجدها تؤثر في مختلف جوانب حياته الجسمية والعقلية والنفسية، وبهذا الشكل يمثّل التعليم الأساسي «فكراً تربوياً في مجال إعداد الأطفال [...]»، خلال المراحل الأولى للتعليم، وتسليحهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكات والمعارف والمهارات والخبرات³.

بناءً على ذلك، فإنّ مرحلة التعليم الابتدائي^(*) تعدّ المرحلة الأهمّ من بين مراحل التعلّم عامة، وتكمن أهميتها في عملية الإعداد الشامل للمتعلمين، وتنمية مختلف جوانب شخصيتهم، وهي بذلك تشكّل البنية القاعدية والجذع المشترك لبقية المراحل؛ إذ بها ينتقل المتعلم من الأمية إلى مرحلة التفتح على المعارف والعلوم التي تسمح له بالتمرس على طرق التفكير السليم⁴، لذا فقد انصبّ اهتمام الجهات الرسمية على تعليم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها⁵ بما يستوجب توفير البيئة اللغوية السليمة.

1- محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص 22.

2- الجريدة الرسمية الجزائرية، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008م، العدد 04، 27 يناير 2008م.

3- عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص 219.

(*) التعليم الابتدائي هو «التعليم في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام، ويكون عادة من سن السادسة إلى الثانية عشر». مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (د،ط)، مصر، 1984م، ص 71.

4- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، ص22.

5- ينظر: طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 157.

ولتحقيق الأهداف المتوخاة سهرت الدولة الجزائرية على بناء ودعم المؤسسات التعليمية وتجهيزها، وتوفير الأطر اللازمة للقيام بمهمتها في أحسن الظروف؛ لأنها فضاء التنشئة الاجتماعية والنفسية التي يلجها ويتفاعل معها المتعلم، فلا يمكن فصله عن مؤسسة الأسرة والمحيط، باعتبارها أولى المؤسسات التربوية التي تتلقى الطفل، والوسط الذي ينقل له كافة المعارف والمهارات والاتجاهات، والقيم التي تسود مجتمعه، بعد ترجمتها إلى أساليب عملية في تنشئة الأبناء، ولكن المؤسسة التعليمية تمتاز بكونها الفضاء الأكثر تنظيماً وانضباطاً؛ إذ يفترض فيها العمل على تشذيب وإزالة كل العيوب التي لحقت بالمتعلم في المحيط وفي الأسرة أحياناً¹.

وبكل بساطة يمكن القول أنّ المرحلة الابتدائية هي بمثابة قناة أساسية للتنشئة بكل أبعادها، سياسية كانت أو ثقافية أو اجتماعية، وهذا ما ينعكس على الرؤية العامة التي تُؤطر فلسفة الإصلاح وخلفيات الفاعلين الرئيسيين، فكان الاهتمام بتعليم اللغة العربية من مهام المنظومة التربوية، من خلال توفير مختلف الظروف اللازمة والعمل على تنمية القدرات اللفظية -خاصة-، فجندها تركز على تعليم القراءة، والكتابة، والتعبير، بوصفها وسائل للتعلّم وأدوات لاكتساب المعرفة، فالمتعلم الذي اكتسب هذه الأدوات يمكنه أن يكتسب القدرة على التواصل، ويلج عالم المعرفة، ويكتشف وقائع المحيط، ومنه نقف بالقول على أنّ المرحلة الابتدائية هي: «مرحلة اكتساب التلاميذ للمعارف الأساسية، وتميئة الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي، والكتابي، والقراءة»²، لذا ينبغي بذل الكثير من الجهود منذ الأطوار الأولى للمرحلة، بغية تمكين المتعلم من هذه الأدوات التي لا يمكنهم أن ينالوا حقهم من التعليم إلاّ بها، ولا يخفى أنّ المتعلم الذي ضاعت منه فرص التعليم في السنوات الأولى ولم يتمكّن خلالها من إتقان القراءة والكتابة، واستخدامهما كوسائل اكتشاف وتعلّم واتصال يصعب عليه أن يتعلّمها بعد ذلك، هذا إن لم يُفرد بالعناية الخاصة والتدريب المُركّز³.

1- ينظر: جميل حمداوي، مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة)، العدد 69، مطبعة النجاح الجديدة، سبتمبر 2017م، ص 35.

2- <https://ww.mawdoo3.com>، زينة أبو عياش، أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية، 24 أبريل 2018م.

3- ينظر: لطوف العبد الله وآخرون، دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصفوف الأول-الثاني-الثالث من مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والعلوم، تونس، ط1، 2010، ص 12.

وتنوع أهمية مرحلة التعليم الأساسي بالنظر إلى أنها البيئة الثانية بعد الأسرة، والبداية الفعلية للتنشئة الفكرية عند المتعلم، ذلك أنها المرحلة الحاسمة لنمو الفرد جسميا وعقليا، حيث أنها توافق للمتعلم سنا يتراوح ما بين ست (06) إلى ستة عشر سنة (16)، وهي وحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة، وتقدم تعليما إجباريا موحد المضمون والمناهج لجميع المتعلمين، وبوصفها كذلك فإنها تحل محل المجموعات المستقلة، التي كانت تمثلها المدرسة الابتدائية والمتوسطة، ولهذا فإنها تشكل بنية متسقة يجري فيها التدرج وفق المستويات¹، ويطلق عليها اسم مرحلة التعليم الإلزامي كذلك لأنها تمنح تربية إلزامية طويلة سنوات الدراسة.

المطلب الثاني: أهداف المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني
مرحلة التعليم الابتدائية ليست مجرد مرحلة دراسية، بل هي مرحلة حاسمة لنجاح المتعلم والمدرسة على حد سواء، وفيها يتم بناء أسس كل التكوينات المستقبلية، والتوجهات في الحياة²؛ فنجدها تسعى إلى تمكين المتعلم من مختلف الكفاءات التي تجعل منه مشاركا نشطا في الحياة الاجتماعية، قادرا على التكيف مع التغيرات بأن يكون ابن عصره، وقادرا على مواجهة مختلف الوضعيات.

ومنه فإن من أهداف المدرسة الابتدائية، إكساب المتعلم قاعدة من المعارف والكفاءات تكون مُصاغة بشكل يجعلها أدوات تمكنه من مواصلة دراسته في المرحلة المتوسطة أو الاندماج في الحياة العملية؛ وبصورة أدق تسعى المدرسة عبر أطوار المرحلة الابتدائية، ومن خلال منهاج اللغة العربية إلى تحقيق الأهداف الآتية³:

- تعميق مكتسبات السنة التحضيرية في ميادين التنشئة الاجتماعية، والمعارف المسجلة في المنهاج، مع التفكير في استدراك مستوى المتعلمين، وبخاصة المتعلمين في الطور الأول الذين لم يستفيدوا من التعليم التحضيري.

1- ينظر: حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة، حيدرة، الجزائر، (د،ط)، 2003م، ص 115.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م، ص 62.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، المرجع نفسه، ص 48.

- تنمية القدرات التعبيرية، وتوطيد التعلّات الأدائية الرئيسة: القراءة والكتابة والحساب، واستعمال الحاسوب.
- تنمية قدرات المتعلمين اللفظية والتواصلية.
- تعليم المتعلمين هيكلية المكان، والزمن المعاش.
- الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية، وتنمية قدراتهم على المبادرة والإبداع.
- تكييف سلوكيات المتعلم مع أنشطة الجماعة، وإيجاد مناخ اجتماعي يشجع سلوكهم الفردي والاجتماعي السليم.
- ترسيخ قيم الهوية، وتنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن. ونجمل القول هنا، بأن المرجعية العامة للمناهج قد تناولت هذه الأهداف؛ من حيث أنّ التعليم في المرحلة الابتدائية «يهدف إلى تنمية الكفاءات القاعدية في ميادين التعبير الشفهي، والكتابي، والقراءة، والرياضيات، والعلوم، والتربية الخلقية، والمدنية، والدينية، ويمكن التعليم الابتدائي المتعلم من الحصول على تربية سليمة، وتوسّع إدراكه للزمان والمكان، للأشياء وجسمه، وتتمّي ذكائه وأحاسيسه، ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية، كما يمكن من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضّر لمواصلة دراسته في المتوسط في ظروف حسنة»¹، وتوزّع هذه الأهداف على الأطوار الثلاثة من التعليم في المرحلة الابتدائية، وسيتمّ التطرّق إليها بالتفصيل في العنصر الموالي.

المطلب الثالث: أطوار المرحلة الابتدائية

بعد أن بنيت المناهج الدراسية على الكفاءات، أصبح من الضروري تنظيم المسار الدراسي في المرحلة الابتدائية في أطوار، كل طور عبارة عن مدة تعليمية مكونة من سنة أو سنتين يكتسب المتعلمون أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم، وكفاءات عرضية يمكن التحقق من صحتها من خلال عمليات التقويم، فتمكنهم من متابعة التعلم مستقبلاً، كما يرتبط كل طور تعلّمي بعدد محدد من الكفاءات النهائية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون؛ وتقسّم بنية المرحلة الابتدائية من حيث هيكليتها إلى ثلاثة أطوار، وتحدّد مدة الطور انطلاقاً من الكفاءات بصفة خاصة، في الجدول 1.

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016، ص 75.

الجدول 1: توضيح لتقسيم المرحلة الابتدائية

الابتدائية			المرحلة
خمس سنوات			المدة
الإيقاظ والتلقين الأولي	الأهداف	الطور الأول (السنة الأولى والثانية)	الأطوار 1+2+2
تعميق التعلّات الأساسية		الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة)	
التحكم في اللغات الأساسية		الطور الثالث (السنة الخامسة)	

الفرع الأول: الطور الأول أو مرحلة الإيقاظ والتهيئة

يشكّل الطور الأول من التعليم الابتدائي، فترة أساسية في تدرس المتعلم تمتد من السنة الأولى إلى الثانية، ويمثل هدف هذا الطور في الإيقاظ والتعليم الأولي، وفي هذه الفترة يتحدّد بشكل أكبر نجاح أو إخفاق المدرسة¹؛ إذ يتمّ التركيز على شحن المتعلم بالرغبة في التعلم والمعرفة، ويهدف هذا الطور إلى تبني معرفة القراءة والكتابة والحساب، من خلال البناء التدريجي لتعلّات المتعلم بتحقيق جملة من الأهداف²:

- التحكم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّات، بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة؛ بحيث تشكل كفاءة عرضية أساسية تُبنى تدريجياً اعتماداً على كل المواد.
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
- المكتسبات المنهجية التي تكون قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة، وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف، والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات، والتعداد، ومعرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، واكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 10.
2- وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 35.

يعد الطور الأول بمثابة أرضية الانطلاق والفترة التي من المفترض أن يكون المتعلم قد اكتسب فيها معارفاً أولية، وزاداً يسمح له ببناء التعلّات الأساسية للمرحلة الابتدائية برمتها¹؛ إذ أن «خصوصية هذا الطور تقتضي التركيز على إرساء أسس اللغة العربية المتمثلة في قراءة الحروف وكتابتها»²؛ وخلال ذلك يتم التركيز تدريجياً على أنشطة التعبير الشفهي، والكتابة، والقراءة، كما أن ممارسة اللغة في تدريس باقي المواد من شأنها أن تسهم في التنمية التدريجية للغة المتعلمين، وينعكس ذلك في إثراء وتنمية مختلف الجوانب المعرفية لديهم، فتثري مخزونهم اللغوي، وتمكنهم من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة³؛ ولا شك أن عدم التحكم في اللغة يمكن أن يعيق المتعلم على مواصلة التمدرس، حينها لا بدّ من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم والمعالجة⁴، التي تساعد المتعلم في تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه.

الفرع الثاني: الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة)

يمكن هذا الطور من تعميق التعلّات الأساسية للمتعم التي تشكل قطبا أساسياً في هذه المرحلة، بالتركيز على تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي، وفهم المنطوق المكتوب، والتعبير الكتابي، فضلاً عن التعمق في مجالات المواد الأخرى⁵.

ومنه، فإنّ تحسين درجة التحكم في اللغة العربية لدى المتعلمين، يكون من خلال التحكم في ميادين اللغة العربية بتناول الأنشطة اللغوية من تعبير شفهي، وقراءة، وقواعد للغة، وتعبير كتابي، ونشاطات للإدماج، وانجاز للمشاريع⁶، إذ يصبح المتعلم حينها قادراً على تصور كفاءات التكيف، والتصرف في الحياة العملية ضمن مواقف إشكالية محدّدة؛ فممارسة اللغة بشكل سليم من شأنه أن يعكس درجة التحكم في الموارد المكتسبة، ممّا يسهم فيما بعد في تحقيق الملح الشامل للمتخرج في نهاية الطور الثاني.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب الرياضيات، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2017م/2018م، ص 03.

2- وزارة التربية الوطنية، ملخص منهاج الطور الأول من التعليم الابتدائي، البرامج الدراسية الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016م، ص 10.

3- <https://www.ency-education.com/primaire/gen2-manahij.html> . 2017/2016.

تاريخ الزيارة: 28 ماي 2018.

4- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 50.

5- ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

6- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، صفحة المقدمة.

الفرع الثالث: الطور الثالث (السنة الخامسة)

يمكن الطور الثالث المتعلم من التحكم في اللغات الأساسية، وفحص مدى اكتساب الكفاءات في المواد، وكفاءات أخرى عرضية يستهدفها التعليم الابتدائي، ومنه فإن العمل على تعزيز التعلمات الأساسية، وبصفة خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، من شأنها أن تتعزز بالمعارف المدرجة في مجالات المواد الأخرى، لذا فمن الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية تبعده نهائياً عن الأمية¹؛ ومن المؤكد أن عدم التحكم في اللغة العربية، سيؤثر لا محالة على المردود الدراسي للمتعلم، ليس في المرحلة الابتدائية فقط، بل على كامل مساره الدراسي في المستويات التعليمية اللاحقة.

ما يمكن ملاحظته من خلال تقسيم المرحلة الابتدائية إلى أطوار، هو أن تقسيمها يتوافق ونمو المتعلم جسدياً ونفسياً ومعرفياً، ويأخذ تدرجاً معقولاً بدءاً من الطور الأول؛ فعندما يكون المتعلم في سن السادسة أو السابعة من العمر، يتم التركيز على المعارف الأولية للغة العربية خاصة؛ إذ تنبع أهميتها من كونها تعطيه قدرة كبيرة على تذليل الصعاب، وقوة في مجابهة الحياة، كما أنها تمنحه قدرة على استيعاب كل أنواع المعرفة؛ لذلك نجد أن المنظومة التربوية الوطنية أولتها عناية خاصة في المناهج الجديدة، فركزت على الشق الشفهي من اللغة مراعية في ذلك طبيعة المتعلم، الذي يكون معتمداً بنسبة كبيرة على اللغة الشفهية في معظم عمليات تواصله؛ وفي الطور الثاني يتراوح سن المتعلم بين السنة الثامنة والتاسعة، تكون المرحلة العمرية مناسبة لاستقبال مختلف التعلمات، فيتمكّن من التفاعل مع المقروء والمسموع، وتزداد قدرته على مناقشة الأفكار وإعطاء الرأي فيها، كما يتمكّن تدريجياً من التعبير ببعديه الشفهي والكتابي بوصفه الغاية النهائية، بينما تشكل الفروع الأخرى وسائل مساعدة تمكنه من اكتساب الثروة اللغوية؛ وبقدر ما تكون الأمور المعبر عنها متنوعة يزداد تحكّمه في نشاط التعبير، فيصبح بإمكانه معالجة حاجاته الوظيفية ومشكلاته الذاتية، وبعض المشكلات الاجتماعية، والمظاهر الطبيعية التي يتعامل معها في حياته اليومية²؛ أما الطور الأخير فيكون

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص 50.

2- ينظر: طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 72، 73.

به المتعلم في سن العاشرة، حيث يتم تخريجه بملح التخرج النهائي، فيتمكن من التحكم في اللغة العربية والتعبير الشفهي، وإنتاج نصوص مكتوبة بمختلف الأنماط، ومعارف أخرى، وبذلك يتحكم في اللغة التي هي أداة التواصل اليومي، ويعزز رصيده اللغوي، ويتغذى بالبعد الثقافي والوجداني، وتُغرس فيه قيم الأمة الجزائرية، فتتمو كفاءاته ويتمكن من هيكلة فكره وتكوين شخصيته.

ويتوج المتعلم بعد ذلك بنجاحه، وانتقاله إلى المرحلة المتوسطة، وهو متحكم في مختلف المعارف والمعلومات، وعلى غرار ذلك كله ينبغي تطبيق نظام التقويم في نهاية كل طور من أطوار المرحلة الابتدائية، من خلال وضع نظام المعالجة الملائم في الوقت المناسب لتجنب التسرب وإعادة السنة¹.

المبحث الخامس: تعريف الإصلاح التربوي

تسعى الجزائر منذ استقلالها إلى تطوير المنظومة التربوية التعليمية، بما يتناسب وهويتها وقيمها الوطنية، وبما تستلزمه المستجدات والتطورات الحاصلة في العالم المتقدم على المستوى التربوي والتعليمي خاصة، وهذه العوامل وأخرى كان لها الدور المساهم في ميلاد فكرة الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية الجزائرية، سعياً منها لكسب الرهانات، وتكوين أفراد ذوي كفاءات يوظفونها في الحياة اليومية الاجتماعية، فيتحقق لهم دور فاعل في مواجهة تحديات ومتغيرات العصر الحالي، ولن يتحقق ذلك دون منظومة تربوية تعليمية تواكب تطوراتها.

المطلب الأول: تعريف الإصلاح التربوي لغة

الإصلاح في اللغة مشتق من الجذر اللغوي (صلح) «الصاد واللام والحاء أصل واحد يدلُّ على خلاف الفساد، يُقال صَلَحَ الشيءُ يَصْلُحُ صلاحاً»²، والإصلاح مصدر للفعل "يصلح" (reformer) في أدبيات التربية، ويقابل الفعل (réparer) في لغة الاحتراف المهني،

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 10.

2- ابن فارس أبو الحسن أحمد (395هـ)، معجم مقاييس اللغة، مادة (صلح)، (تحق): عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، (د، ط)، 1979م، ص 303.

والذي يعني الخلل في الآلة وإصلاح عطلها، وهذا المعنى مقبول في التعليم عندما نصلح العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، ونعيد لحجرة الدراسة وظيفتها كبيئة تربوية صالحة¹.

قد يأخذ مصطلح الإصلاح معنى مرادفاً لفعل "التجديد"، وقد يرتقي إلى مستوى "الخلق والإبداع"، وقد يكتسب مفهوم "التحسين والتطوير"، أي: التحوّل في نقلة نوعية بما يتماشى مع لغة ومتطلبات التحديث، وتختلف لغة الإصلاح باختلاف نوعية المنظرين والممارسين، والمهتمين بمجال التعليم، فقد تكون له لغة علمية يؤصلها التربويون أو لغة سياسية يتداولها رجال السلطة، أو لغة ثقافية ذات مداخل أدبية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تقنية... الخ، فالإصلاح ضدّ الفساد وهو تغيير في البنى أو الأهداف نحو الأحسن، وفي غالب الأحيان لا يحدث الإصلاح ارتجالاً بل هو فكر وتخطيط وتنفيذ وتقييم، فكل هذه الجوانب يتناولها الإصلاح لتحقيق أهدافه المشروعة².

المطلب الثاني: تعريف الإصلاح التربوي اصطلاحاً

يُحيل مفهوم الإصلاح (Reforme) في شقّه الاصطلاحي على «مواجهة وضعية قائمة غير مرغوب فيها، أو سوف تكون كذلك في الأجل المنظور مع وضعية مأمولة، وهو كذلك يحمل في دلالاته إعطاء شكل جديد للقول والفعل»³.

يدفعنا هذا التعريف إلى القول بأنّ الإصلاح في المجال التربوي، يُشير إلى عملية التغيير في نظام التعليم أو في جزء منه نحو الأحسن، ومن هذا المنظور فإنّ «الإصلاحات تهدف إلى

1- ينظر: محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2008م، ص 28.

2- ينظر: محمود قمبر، الإصلاح التربوي في مصر (ضروراته، فعالياته، معوقاته)، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، جامعة المنصورة- كلية التربية، مصر، أكتوبر 2004م، ص 06-07.

3- عبد الرحيم الضاقية، مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية، مؤسسة آفاق، مراكش، المغرب، ط1، 2015م، ص 22.

إعادة النظر في الأهداف والطرائق والمناهج الدراسية¹، خصوصاً بعد أن بات من الضروري العمل على استنهاض قدرات المتعلم نحو الارتواء من فيض الخبرات الحضارية المختلفة، للانطلاق نحو السبق في العالم الجديد، وإعداده وتأهيله ليكون فرداً صالحاً وقوياً ومنافساً في المستقبل.

ويبقى من الضروري أن نُشير في ذات السياق إلى أن الإصلاح التربوي تهدف مراميه إلى ربط المدرسة بالحياة الاجتماعية، في وجهها الديناميكي المتوافق مع زمن معين، فيُنظر إلى الإصلاح بمفهومه الدقيق على أنه عبارة عن «سيرورة متواصلة ديناميكية ودائمة، تتضمن مراحل للمتابعة والتعديل من أجل ضمان السير الحسن والطبيعي للمنظومة التربوية»².

ويتطلب الإصلاح التربوي «إعادة النظر في النظام التربوي القائم، من خلال إجراء مجموعة من الدراسات التقويمية، مع البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة، ورؤى مستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية، ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار»³، ولا تؤثر هذه التحديات والمتغيرات فقط في شكل وأسلوب عمل مؤسسات التعليم، ولكن أيضاً في أهدافها، وفي تحديد عملية التدريس وطرائقها؛ ومواجهة هذه التحديات والمتغيرات من شأنها أن تفرض على المنظومة التربوية اتباع طريقة التدرج عبر مراحل، بغية إنجاح عملية الإصلاح؛ فاعتماد مقارنة تعليمية معينة والتخلي عنها في فترة زمنية لاحقة بانتهاج مقارنة تعليمية جديدة، يُفضي إلى أن تلك المقاربة لم تُعد مواكبة لمتطلبات الواقع المعاش، من نحو امتلاك الخبرات والأفكار والأساليب

1- ردينة عثمان ويوسف حزام عثمان، طرائق التدريس (منهج-أسلوب-وسيلة)، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2001م، ص 17.

2- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2013م، ص 05.

3- فاروق عبده فلية ومحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية (لفظاً واصطلاحاً)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، (د، ط)، 2004م، ص 33-34.

والمهارات، والآليات الجديدة والمتجددة، لذلك دعت الحاجة إلى اعتماد مقارنة تعليمية جديدة تعمل على تطوير العملية التعليمية، وإرساء الموارد، وتنمية الكفاءات المرجوة التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتفاعل والانفعال مع بيئته، والتواصل باللغة العربية في مختلف وضعيات الحياة¹.

ولأجل النجاح في مهمة إصلاح المنظومة التربوية، كان لزاما على رجالات التربية الأخذ بعين الاعتبار أن «الإصلاح يحتاج إلى نموذج بيداغوجي متحرك، يتصف بالمرونة العملية، والوضوح النظري، والقابلية من طرف الفاعلين المباشرين، من أجل استدراجه والاستفادة من إيجابياته»²، وبناءً على ذلك كان لزاما عليهم حمل المنظومة التربوية على العمل وفق المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني، وتدارك الثغرات التي كانت بالجيل الأول، سعياً منهم إلى تحقيق التميز، والتجديد، وبلوغ المرامي المرجوة من تكوينه تكويناً يمكنه من التعامل بإيجابية مع ثقافات العالم دون أن يفقد هويته وشخصيته.

المبحث السادس: تعريف المنهاج

تعدّ المناهج الدراسية العمود الفقري للعملية التعليمية/التعلّمية، وكونها كذلك فهي تحتاج للمراجعة المستمرة، لكي يتمّ التعرف على مدى كفاءتها في ضوء التطورات العالمية المتلاحقة على كافة المستويات؛ لذلك شهدت المنظومة التربوية في الجزائر في العام 2016م إصلاحات جديدة مسّت مناهج الإصلاح (المقاربة بالكفاءات)، فصار لزاما على الهيئة الوصية إنهاء

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017م/2018م، ص 08. وينظر: عز العرب إدريسي أزمي وعبد اللطيف الجباري، تنمية الكفايات التعليمية (نماذج تطبيقية)، دار أبي رقراق، الرباط، (د،ط)، 2017م، ص 13.

2- عبد الرحيم الضاقية، مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية، ص 21.

العمل بمنهج الجيل الأول واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها اسم مناهج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها.

المطلب الأول: تعريف المنهاج لغة

أخذ مصطلح المنهاج في معجم "القاموس المحيط" المعنى اللغوي، الذي يعني الطريق الواضح؛ من حيث قولنا: «نهجتُ الطريقَ: سلكتهُ، ونهجتُ الطريقَ الواضحَ، كالمنهج، والمنهاج، ونهجتُ الطريقَ سلكه»¹.

أما في المنجد الأبجدي نجد «نَهَجَ نَهْجًا أَمْرًا: أَبَانَهُ وَأَوْضَحَهُ، وَنَهَجَ الطَّرِيقَ: سَلَكَهُ، وَنَهَجَ عَلَى مَنَوَالِهِ: سَارَ عَلَى مِثَالِهِ، اقْتَدَى بِهِ»².

مما سبق التطرق إليه حول مصطلح المنهاج، وما اتَّخذه من معنى في الدلالة اللغوية، نجد أنّ كل التعريفات اللغوية تُجمع على أن المنهاج هو السبيل أو الطريق، والمسلك الواضح والمبين المعالم، أي: السبيل للوصول إلى شيء أو غاية معينة.

ورج كذلك مصطلح المنهاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾³.

ولقد جاء في تفسير بن كثير لهذه الآية، انطلاقاً من عدّة تفسيرات للعديد من المفسرين، الذين أجمعوا على أنّ لفظة شرعة ومنهاجا تعني سنة وسبيلا، والمنهاج هو الطريق الواضح السهل⁴.

1- الفيروز بادي، القاموس المحيط، مادة (نهج)، تحق: مكتب التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1986م، ص 208.

2- علي بن حسن الهنائي، المنجد الأبجدي، مادة (نهج)، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص 1095.

3- سورة المائدة، الآية 48.

4- ينظر: أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (701هـ، 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، ج2، دار الكتاب الحديث، ط1، (د،ت)، ص 651.

المطلب الثاني: تعريف المنهاج اصطلاحاً

يؤدي المنهاج (أو المنهج) الدراسي^(*) (Curriculum)، في أيّ أمةٍ وظيفة هامة، وبالغة الأثر في بناء وتشكيل شخصية الفرد والمجتمع وفقاً لمقوماته ومنطلقاته العقديّة والفكرية، لذلك فإنه يعكس تطلعاته وطموحاته، وآماله في الأجيال القادمة، وفي صورة المجتمع الآتية والمستقبلية¹.

انتقل هذا المصطلح إلى ميدان التربية والتعليم، ما يجعلنا نذهب بالقول إلى أن منهاج التعليم هو ذلك السبيل الذي يسلكه المعلم والمتعلم ليحققوا الأهداف المحددة²، بيد أننا نشير هنا بالقول إلى أن المنهاج قد خضع لجدل فلسفي تلخّص في إتجاهين ارتأينا التطرق إليهما:

الفرع الأول: المنهاج في الاتجاه التقليدي

كلمة المنهاج في الاصطلاح (Curriculum) مشتقة من أصل يوناني بمعناها "مضمار سباق الخيل"، وقد وردت كلمة المقرر الدراسي، لتكون مرادفة في الدلالة أحياناً لكلمة المنهاج، وفي الإنجليزية (Syllabus) ويقصد بها المعرفة التي تُقدّم للطلبة، ويطلب منهم تحصيلها من خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية³.

يعرّف عبد الحفيظ همام المنهج المدرسي تعريفاً تقليدياً على أنه «مجموعة من المواد المدرسية المقررة على صفٍّ من الصفوف المدرسية أو مرحلة من مراحل الدراسة»⁴.

(*) المنهاج والمنهج: من خلال تعريفنا للمنهاج أو المنهج، نلاحظ أنهما مصطلحين مختلفين يشملهما معنى واحد، ولكن هناك من يستعمل مصطلح المنهج، وهناك من يفضل استعمال مصطلح المنهاج، وكلاهما صحيح ويفضيان إلى معنى واحد؛ أما بالنظر إلى المصطلحين من منظور تقليدي وحديث، فإننا نلخص إلى أن المنهج التقليدي يخصص في مجال ضيق، يقتصر على المعارف والمعلومات المقررة، والتي تقدمها المؤسسة التعليمية؛ أما النظرة الحديثة للمنهاج فقد تجاوزت ذلك لتشمل المجال التربوي، وتحقيق النموّ الشامل لشخصية المتعلم.

1- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية (مفاهيم ومنهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 73.

2- ينظر: علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات (للمعلمين والأساتذة)، ص 07.

3- ينظر: ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه، دار الأيام، عمان، الأردن، ط1، 2016م، ص 13.

4- عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014م، ص 17.

ويعرّف صلاح عبد الحميد مصطفى المنهاج بأنه «مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار، التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية»¹.

تّمّا سبق، يمكن القول أنّ المنهاج هو مجموع الأفكار والمعارف والمفاهيم المعدّة مسبقاً، والتي تختصّ بمادة دراسية معينة يتمّ تلقينها للمتعلم خلال عملية التدريس التي يقوم بها المعلم، الذي يكون ملزماً بتدريس ما جاء في المقرّر ضمن إطار المؤسسة التعليمية ووفق طريقة معينة، قصد الوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة في نهاية المرحلة الدراسية؛ ومنه فإنّ المنهاج مكوّن من مجموعة من المقرّرات الدراسية المرتبة بشكل يجعلها متتابعة في نسق منظم، يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى مرحلة التخرج، فهو إذن «كل الخبرات المخطّطة، التي تقدّمها المدرسة من خلال عملية التدريس»².

بالنظر إلى المنهاج من الاعتبارات الآنفه، يمكن القول بأنه عبارة عن عناصر مرتبطة فيما بينها يؤثر بعضها ببعض، بغية الوصول إلى المخرجات المرجوة؛ ولتحقيق تلك المخرجات لا يكفي ما سطر في المنهاج من أهداف تعليمية، إذ يجب النظر إلى جوانب أخرى من شأنها أن تؤثر على الهدف العام من وضع المناهج التعليمية، فالمنهج بالمنظور التقليدي «يتسم بضيق النظرة والذي انعكس على تصورات القائمين بعملية وضع المناهج أو تدريسها أو تقويمها، ممّا يجعل العمل المدرسي بسيطاً ونمطياً وتلقائياً»³، لأن معنى المنهاج حسب هذا الاتجاه يتمثل في المواد التعليمية التي يُجبر المتعلم على تعلمها بأي طريقة من الطرائق التربوية، فيحدث به إهمال للخبرة، وتجاهل لطبيعة المتعلم، وثبوت مع عدم التغيير⁴.

فالعنصر التعليمي/التعليمية متصلة ومترابطة الحلقات، تتحكّم فيها متغيرات خاصة بالمعلم والمتعلم نفسه، وأخرى بالبيئة المحيطة به، بدءاً من الأسرة إلى المجتمع والتطورات الحاصلة في العالم، والملاحظ أنّ مفهوم المنهاج قد تطوّر عبر الزمن، وأخذ مفاهيم جديدة ليتماشى والتطورات الحاصلة فأقترح له تعريف أكثر حداثة بهدف تحسين المنظومة التربوية، والأخذ بالمتعلم نحو التكيّف مع مستجدات العلم الحديث كما سنرى في العنصر الموالي.

1- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د، ط)، 2004م، ص 14.

2- عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل، ص 17.

3- ماهر إسماعيل الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقييمه، ص 14.

4 - ينظر: علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات (للمعلمين والأساتذة)، ص 07.

الفرع الثاني: تعريف المنهاج في الاتجاه الحديث

تطرقنا سابقا إلى المفهوم التقليدي للمنهاج الدراسي، والذي يخصص في مجموعة البرامج الدراسية، التي تقرّها المؤسسة التعليمية، وترى أنها ضرورية لتعليمها بغض النظر عن حاجاتهم واستعداداتهم، ودون مراعاة لواقع المجتمع وخصائصه، ولأجل ذلك تسعى كل منظومة تربوية إلى تقريب الغاية المستهدفة من وضع المنهاج بأن يكون متوافقا مع الواقع المعاش للمتعلم، وما يشهده العالم من تطورات، وهذا بمراعاة حاجات المتعلم ومساعدته على تكوين جوانب شخصيته بالشكل الكامل، لذا فإنّ المفهوم الحديث للمنهاج أصبح أكثر اتساعا وشمولا؛ إذ يعرف في الاتجاه الحديث بأنه «مخطّط عمل بيداغوجي، يشتمل عموما زيادة على مواد المقررات المختلفة على مرامي التربية المقصودة، وعلى تحديد أنشطة التعليم والتعلم التي تتطلبها المقررات، وأخيرا على معلومات عن الكيفية التي سيتمّ بها تقويم التلاميذ»¹.

ويعرفه دي لاندشير (De Landsheere) بكونه «مجموعة من الأعمال المخطّطة، لإحداث التعلم، ويتضمن أهداف التعليم، والمضامين، والطرائق (يدخل في إطارها التقويم)، والوسائل (ومن بينها الكتب المدرسية)، والتدابير الخاصة بالتكوين المناسب للمدرسين»².

كما يعرفه الخليفة حسن جعفر بأنه «مجموعة الخبرات، والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، قصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم، ويجعلهم يبتكرون حلولاً مناسبة لما يواجههم من مشكلات»³.

كما يعرف محمد الدريج المنهاج على أنه «جملة ما تقدّمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات، لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن والسليم، في جميع جوانب شخصيته»⁴.

1- إدريس المتصدق، بناء المنهاج التربوي، مجلة النداء التربوي، العدد 6،5، مطبوعات الهلال، وجدة، 1999م، ص 136، نقلا عن: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 73.

2- De Landsheere, G, Dictionnaire de L'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, -2 71. Paris, 1979, p

3- الخليفة حسن جعفر، المنهج الدراسي المعاصر، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط5، 2005م، ص 20.

4- محمد الدريج، الإصلاح البيداغوجي في المغرب (التدريس بالملكات نموذجاً)، الأكاديمية المتوسطة للدراسات والتطوير، الدار البيضاء، المغرب، (د،ط)، (د،ت)، ص 03.

ويعرّف المنهاج أيضا بأنه « كل ما تُقدّمه المدرسة لتلاميذها، لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا، في تكامل واتّزان»¹.

في ضوء التعريفات السابقة، يتّضح لنا أنّ المنهاج الدراسي في الاتجاه الحديث عبارة عن بناء منسجم مؤسس على تصوّر عقلائي وشامل للمنظومة التربوية، ويمكن القول بأنه عبارة عن خطة متكاملة يتمّ من خلالها تجنيد مجموعة من العناصر المرتبة في نظام، وبروابط محددة في علاقات تكاملية مشتملة على الطرائق المختلفة والأدوات التعليمية وأساليب التقييم، لتمكين المتعلم من الوصول إلى الغايات المسطرة مسبقا، وتكفّل بذلك كل مادة دراسية وفق استعداداتها، سعياً منها لتثبيت القيم التي تحمل غايات المنظومة التربوية.

وعليه فقد انتقل مفهوم المنهاج من المعنى الضيق -المقرّرات الدراسية- إلى محيط التربية^(*)، ليشير إلى الكيفية التي تُتبع لبلوغ الأهداف التربوية والتعليمية التي يسعى المجتمع لتحقيقها؛ ولما كانت التربية تُتطلّع إلى تحقيق أهداف تربوية بعيدة المدى تُعرف بالأهداف العامة للتربية، فقد كان من الضروري اتباع خطة محكمة يمثّل المنهاج جانبا مهما منها؛ إذ تظهر نتائجها فيما يتعلمه المتعلم، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تتحمّل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير²، وبمعنى آخر فإنّ المنهاج في الاتجاه الحديث يتعدى الرؤية الضيقة التي تجعل هذه المهمة من مسؤولية المدرسة فقط، إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى بدءاً بالأسرة، ثمّ المحيط، وما المدرسة إلاّ الفضاء المنظّم فمن خلالها وبمساعدة المعلم يستطيع المتعلم تحصيل المعارف، ومختلف الخبرات المعرفية والتربوية؛ حيث يتمّ صقله من كل جوانبه الجسمية والعقلية

1- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004م، ص 132.

(*) التربية عند علماء العصر الحديث تعدّدت تعريفاتها نذكر على سبيل المثال لا الحصر بأنها «عملية تكيف ما بين الفرد وبيئته». جان عبد الله توما، التعلم والتعليم مدارس وطرائق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2001م، ص 20.

2- ينظر: الخليفة حسن جعفر، المنهج الدراسي المعاصر، ص 02.

والاجتماعية والنفسية، بهدف مساعدته على تحقيق النمو الشامل والوصول للأهداف المعرفية والتربوية، فهمة التربية والإعداد موكّلة إلى المجتمع والمدرسة، بغية تكوين أجيال في المستوى المرجو، فالمنهاج إذن وسيلة المنظومة التربوية التي تهدف من خلاله إلى تحقيق أهدافها وبه يتمّ تكوين وإعداد وتربية الفرد المعوّل عليه.

مما سبق يمكن الاستخلاص بأن المنهاج من الناحية الإجرائية هو "تلك الطريقة المساعدة على وضع اللبنة الأساسية، في سير المهام الملقاة على كاهل العملية التعليمية/التعلّمية والمنظومة التربوية ككل، فالمنهاج يساعد على توضيح كيفية الدراسة، وطريقة استيعابها بأشكال مختلفة، وفق المقررات المقترحة من الوزارة لتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية المنشودة، فالمنهاج يمثل نقطة هامة في مسار إصلاح المدرسة، والتوجيه الحسن للمصير الدراسي والتربوي للتعلم".

المبحث السابع: تعريف منهاج الجيل الثاني

أُتخذت الجزائر قرار إصلاح المنظومة التربوية، من خلال تطبيق ما يُعرف بإصلاحات الجيل الثاني والتي يطلق عليها أيضا بالمنهاج المُعاد كتابتها، قصد تحسين وتجويد العملية التعليمية/التعلّمية، وما يجب توضيحه هنا أنّ عبارة منهاج الجيل الثاني ليست مقارنة جديدة، وإنما هي مجرد تسمية أُطلقت على المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني؛ لأنّ المنظومة التربوية الجزائرية ما تزال معتمدة على النظرية البنائية، وبذلك فإنّ منهاج الجيل الثاني عبارة عن منهاج التدريس بالكفاءات الذي اقترح في الجيل الأول، لكن بصيغته الجديدة بعد عملية الإصلاح وسدّ الثغرات، ومعالجة النقائص؛ لأنه أعد-الجيل الأول- في ظروف استعجاليه حالت دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليه، فأدخل التدريس عن طريق الوضعيات، والإدماج، والتقويم الإدماجي لتدارك النقص؛ ونشير هنا إلى أن هذه التعديلات الحاصلة في المنظومة التربوية استحدثت لتسهيل العملية التعليمية/التعلّمية وجعلها أكثر نجاعة، ولا يعني ذلك أن منهاج الجيل الأول ليست نافعة.

المطلب الأول: تعريف منهاج الجيل الثاني

إن منهاج الجيل الثاني «يسمح بإدراج تحسينات في المناهج الحالية دون المساس ببنية المواد وجمها الساعي، وتسعى لتحسين المحتويات وطرق التعليم؛ بحيث يتم التركيز على القيم الجزائرية والممارسة في القسم وفهم الدروس بدل حفظها، واكتساب مهارات عوض التكرار»¹، والمتبّع لتطور الأنظمة التعليمية المختلفة، يلاحظ أنّ إصلاح منهاج الجيل الثاني يستند بشكل خاص إلى المفهوم العام للإصلاح التربوي، الذي يعني تلك «العملية التي تهدف إلى التجديد والبحث عما هو أحسن وأفضل في المناخ المدرسي»²، ومنه فإن أي استحداث في المنظومة التربوية يستلزم القيام بالعديد من التعديلات الشاملة التي تمس كل جوانب العملية التعليمية/التعلّمية التي تؤدي إلى تحقيق النتائج المتوخاة بالنسبة للتعلم في الوسط المدرسي وخارجه.

ولتحقيق أهداف الإصلاح، وتلبية حاجات الفرد والرقى به وبالمجتمع معا، ووجه الهدف صوب بناء مسار جديد يكفل التربية المدرسية، ويرفع التحديات التي تواجهها، ويمنحها القدرة على مواكبة عصف الحضارة التكنولوجية، وعلى احتواء الزخم المعرفي، بما ينطوي عليه من تسارع وتنوع³؛ ولهذا دأبت مناهج الجيل الثاني على وضع استراتيجيات الإصلاح بما يخدم المصلحة الوطنية، ويستجيب للحاجيات الحقيقية للأفراد والجماعات، ويعمل على غرس القيم الأخلاقية والهوية الوطنية في نفوس المتعلمين، باستعمال الأساليب البيداغوجية الحديثة التي توفر الجهد والوقت، وفي نفس الوقت تخدم المتعلم في اكتساب المعرفة، وتوظيفها ضمن حاجاته اليومية لتحقيق الجودة التربوية والنجاح البيداغوجية، وقد ارتكزت خطتها في ذلك على أربع (04) محاور أساسية تتمثل في الأصالة والانفتاح والاندماج والتخطيط⁴.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

2- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 06.

3- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط)، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، (د،ط)، 2015م، ص 09.

4- ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، دار Allure، برج الكيفان الجزائر، ط1، 2017م، ص 08-09.

المطلب الثاني: أهمية مناهج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية

بناء على ما تقدّم، يمكن القول بأن مناهج الجيل الثاني رسم ملامح التعليم وفق النظرية البنائية الاجتماعية، وحدّد منطلقاته الرئيسة في قيام مختلف العمليات التعليمية/التعلّمية؛ من حيث إنّه وُضِعَ مصححا للمنظومة التربوية في إطار مبادئه وإجراءاته الخاصة التي تجعل من التدريس عملية ذات فعالية، وقد استدعى ذلك تغييرا كبيرا في أساليب التدريس المختلفة، فشكّل هذا التّصور الجديد قاعدة مركزية ترسي عليها معالم العملية التربوية، بغية تدارك بعض النقائص انطلاقا من إعطاء مفهوم التعليم تصورا جديدا يرقى العملية التعليمية من منظور التعليم إلى منظور التعلّم، الذي يركز على المتعلّم وأفعاله وردود أفعاله إزاء تعلّمه، على عكس منطق التعليم الذي يركز على المعارف التي يتم تلقينها¹.

وفي ضوء ذلك تسير مختلف الممارسات التعليمية، فيكون للمعلم دور التوجيه والتقييم، باستعمال الطرق الحديثة في التدريس، ويتمُّ إشراك المتعلم في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة، وخلال ذلك تتحقّق له جملة من الامتيازات تجعل منه فردا فاعلا ومحافظا على رموز سيادته وهويته، ويحرّر من قيود التلقّي والاستهلاك ليتمكن بعدها من توظيف قدراته المختلفة في البحث والتقصّي عن الحقائق والمعارف، ويبنى لنفسه مخزونا معرفيا ولغويا منهجيا يمكن أن يستفيد ويفيد منه كلّها دعت الضرورة لذلك².

لا ريب أن في مناهج الجيل الثاني تجمّع بين الأصالة والمعاصرة، وتفتح على كل ما هو مُستجد من أفكار ونظريات تربوية وسيكولوجية، وهي في ذلك لا تدّخر جهدا في أن تضمّن صفحاتها من النظريات التربوية التراثية، وفي الوقت نفسه تستفيد من مستجدات النظريات البيداغوجية العالمية المعاصرة³، حتى أنّ معظم مرجعياتها التربوية مُستمدّة من نتائج النظريات العالمية كالنظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية^(*)، ونظرية الذكاءات

1- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسات البيداغوجية (أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط)، ص 10.

2- ينظر: عسوس محمد، مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، دار الامل، تيزي وزو الجزائر، ط3، 2016، ص 113.

3- ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 08.

(*) نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) وتسمى بالنظرية البنائية الاجتماعية: تنطلق من فكرة أنّ الطفل مزود فطريا بمجموعة من المهارات التي ستبقى محدودة التطور إذا لم يتمّ التأثر والتأثير بينه وبين عوامل بيئته الاجتماعية. ينظر: محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، دار شمس برانت، الرباط، ط3، 2018م، ص 61؛ إذ أنّ تطوّر

المتعدّدة(*)، وعلم النفس الفارقي، والتي عمّدت إلى استثمارها في خدمة الفرد الجزائري والمتعلّم بصفة خاصة، الذي سيكون مواطن الغد والواجب أن نوليّه العناية التي تُفضي به إلى التكوين الحَسَن الذي يجعله قادرا على مواجهة كل التحديات.

نخلص ممّا سبق، إلى أن قيمة وأهميّة تلك المرجعيات التي استندت عليها المقاربة بالكفاءات في جيلها الأول والثاني، تكمن في اعتماد الطرائق النشطة وتفعيل دور المتعلم، وتبني مقاربات بنائية جديدة تنتقل بالعملية التعليمية من منظور التعليم إلى منظور التعلم، فتسعى بذلك للتحويل من التعليم التلقيني إلى التعلم النشط؛ من حيث إن المتعلم يبني كفاءاته انطلاقا من تصورات الخاصة وواقعه المعاش ليطورها ويدعمها بتعلّمات جديدة تمكنه من حلّ مختلف المشكلات التي تعترضه، فيتدرب وفق وضعيات المشكلة التي يواجهها في الحياة

النمو المعرفي لدى الطفل من وجهة نظره يحصل أولا على المستوى الاجتماعي قبل أن يحصل داخل الفرد على المستوى الشخصي السيكولوجي، وهو بهذا قد «اعترف بدور القوى الداخلية، لكنه أشار إلى أن الفهم الكامل للنمو العقلي يتطلب دراسة الأدوات النفسية التي تزودنا بها الثقافة والتي يتوقع أن يستخدمها الطفل». مريم سليم، علم نفس النمو، منشورات دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 2002، ص 63. أي أنّ النمو الداخلي مهم في السنوات الأولى من حياة الطفل، ولكن بعد ذلك يتأثر النمو العقلي بقوة الجانب الاجتماعي الذي يزود الطفل بهذه الثقافة.

برز تأثير هذه النظرية في المجال التربوي؛ فأحيت أهمية التفاعلات الاجتماعية كعامل مهم في الاكتساب، ويعتبر مؤسسها التفاعلات الاجتماعية مسألة ضرورية في تربيتنا. ينظر: محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، ص 62. ونشير في هذا الصدد إلى أن المنهج التربوي الذي تطور انطلاقا من نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) هو التعليم التعاوني الذي يعتبر منتجا يقوم على مجموع التفاعلات بين أعضاء المجموعة، بغية تشجيع حوارات حول وضعية مشكلة تمت موضعها فوق القدرات الفردية للطفل. Palincsar, A.S.& Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-115. نقلا عن: محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، ص 62.

تبعاً لأهمية العامل الاجتماعي، تشكل المهارات الفكرية كالكتابة والقراءة صراعا حقيقيا للطفل، الذي يحتاج إلى قدر كبير من التعلم الرسمي يستعمل فيه رموزا مجردة للدلالة على الكلمات؛ إذ يتم تطوير صيغ التفكير التجريدي إلى نظم اشارية مجردة، هذا دون إغفال الخبرات اليومية التي تسهم ولا شك في عملية التعلم، وثبيتها لدى المتعلم (الطفل). للاستزادة ينظر: مريم سليم، علم نفس النمو، ص 62.

(*) نظرية الذكاءات المتعدّدة ل: هوارد غاردنير: تسعى لإحداث تغيير جذري في الممارسة التربوية، انطلاقا من تغيير المفهوم التقليدي للذكاء، الذي يتحدّد في شكل واحد، إلى القول بأنه ذكاءات مختلفة ومستقلة، لكنها تتكامل فيما بينها عندما يقوم الشخص بمهمة أو يواجه مشكلة، ومن هنا اهتمت النظرية بتحديد طبيعة الذكاء وسلوكات المتعلمين. للاستزادة ينظر: محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، ص 77.

اليومية التي تمنحه فرصة لتثبيت وتعزيز الكفاءات التي تُعرّف بأنها «القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجحاً»¹.

ونجمل أهمية منهاج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية في النقاط الآتية²:

- عمَل على تحسين المردود النوعي للمنظومة التربوية، بتصحيح وتقويم الاختلالات التي تعيق نموها ووجاهة عملها.
- غير النموذج البيداغوجي الحالي الذي تسود فيه المعارف المبنية على الحفظ والاسترجاع، إلى نموذج يفضّل قدرة المتعلم على البرهنة والاستنتاج والتحليل، واستعمال عقله الناقد.
- اهتم بفتح المدرسة على المحيط بربط المتعلم بالمنظومة الاجتماعية بكل تعقيداتها، فانتقلت موارد المعرفة إلى خارج المدرسة وتوّعت مصادرهما؛ فالمدرسة أصبحت بمثابة الفضاء التربوي الذي تتم فيه تنمية الكفاءات الفكرية والسلوكية لتحصيل للتعلّمات وتحقيق الاندماج الاجتماعي.
- اهتم بتعميق قيم الهوية التي تربط المتعلم بمجتمعه ووطنه وتاريخه وفضائه الجغرافي، مع تدعيم قيم التسامح والانفتاح على الثقافات والحضارات الأخرى.
- تكوين متعلم له القدرة على التنمية المستمرة لكفاءاته وبناء تعلّماته بنفسه، والتكيف والتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية؛ إذ انتقل اهتمام المنظومة من التركيز على المعرفة إلى التركيز على التنمية الشاملة للمتعلم، أما المعلم فانتقل من دور الناقل للمعرفة إلى وسيط يعمل على توجيه مسيرة المتعلم في إطار ديناميكي لبناء شخصيته وتطوير كفاءاته.

ومنه فإن الأسس النظرية التي استند عليها في بناء المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني تعتبر أن عملية التعلم تحدث في بيئة اجتماعية تمثل في الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المختلفة؛ ومن هذا المنطلق تركّز المنظومة التربوية في جيلها الثاني

1 - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 28.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 12-13، 25، 28، 32-33.

على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني¹، لتمكين المتعلم من التواصل باللغة العربية السليمة مشافهة وكتابة في مختلف المواقف التي تواجهه؛ ويعتبر هذا التوجه اختياراً بيداغوجياً قامت به المنظومة التربوية الجزائرية ترمي من خلاله إلى الارتقاء بالمتعلم والمجتمع إلى أسنى درجات التربية والتعليم.

1- ينظر: نجم عبد الله غالي الموسوي، النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L. أمودجا)، مجمع الرضوان التجاري، عمان، الأردن، (د،ط)، 2014م، ص 40.

الفصل الأول

التعبير وعلاقته بالمهارات اللغوية

تمهيد

المبحث الأول: المهارات اللغوية ودورها في ترقية التعبير عند المتعلم

المبحث الثاني: مفهوم التعبير الشفهي والكتابي وأهدافهما

تهدية

تعتبر اللغة وسيلة الاتصال الأولى للطفل والوسيط الأساسي للتفاهم بين الأفراد في المجتمعات، وبقاء المجتمع موقوف ببقاء عملية النقل اللغوي بما يشتمل من مكونات مختلفة كالقيم الدينية والثقافية، لذا فإن تعليم اللغة العربية ومهاراتها لمتعلم المرحلة الابتدائية يلقي أهمية كبيرة لدى المفكرين ورجالات التربية، نظراً لما تؤديه من دور في مختلف عمليات التواصل بينه وبين أقرانه ومعلميه.

وبما أن اللغة وسيلة التعبير وأداة التفكير، فقد شكلت محور الاهتمام الأساسي في العملية التعليمية التي تهدف في المقام الأول إلى تنمية المهارات اللغوية بشكلاً متكاملاً، على النحو الذي يتبع الدقة في الفهم والتعبير، ويحقق السلاسة والطلاقة اللغوية؛ وحتى نتحدث عن المهارات اللغوية يجب الإشارة أولاً إلى عملية الاتصال، فالتواصل لا يكون إلا بين مُرسلٍ ومُرسلٍ إليه باعتبارهما الطرفين الأساسيين في عملية الاتصال؛ فالمرسل بطبعه لا يكون إلا متكلماً أو كاتباً، أما المُرسَل إليه فلا يكون إلا مستمعاً أو قارئاً.

يتضح لنا في ضوء ما سبق بأن نجاح الفرد في مختلف عمليات الاتصال مرهون بإتقان المهارات اللغوية والتحكم فيها، وتجمع الدراسات على أن مهارات اللغة أربع هي الاستماع، يليها الكلام، ثم القراءة والكتابة، يتم اكتسابها في أوساط وبيئات مختلفة، بدءاً بالأُسرة التي يتلقى فيها الطفل الكلمات والمفردات الأولى عن طريق الاستماع، ثم المدرسة التي يتعلم فيها قوانين اللغة، وطرق استخدامها من خلال مناهج وخطط ووسائل تعليمية مدروسة، ويكون ذلك عبر مراحل متدرّجة بهدف تمكين المتعلم (الطفل) منها، وتوظيفها في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ليتّوج بالنجاح في مختلف مواقفه التواصلية.

سنحاول من خلال هذا الفصل، التطرّق لمهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ودراسة مدى تأثيرها على جودة التعبير بنوعيه عند المتعلمين؛ بدءاً بنشاط التعبير الشفهي فالكلامي، وسنعالج العلاقة القائمة بين التعبير ومختلف المهارات اللغوية وما ينضوي تحتها من أنشطة لغوية يتم تدريسها في المرحلة الابتدائية.

المبحث الأول: المهارات اللغوية ودورها في ترقية التعبير عند المتعلم

اللغة ليست قواعد نظرية يتعلمها الإنسان ويحفظها بقدر ما هي مهارات ينميها فيتنها، ثم يوظفها في عمليات تواصله اليومية؛ ويأتي في مقدمة هذه المهارات الاستماع ويليها الكلام، ثم القراءة فالكلمة.

تعدّ الأنشطة اللغوية من أهمّ أنواع الأنشطة المدرسية، التي تهدف إلى إكساب المتعلم جملة من المهارات اللغوية؛ حيث يمكن اعتبارها «من الوسائل الفعّالة، التي يستخدمها المعلم، وتستعين بها المدرسة الحديثة على تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية؛ إذ أصبح مُسلماً بأنّ اللغة لا تُعَلَّم بقواعد وقوالب منطقية منظمة وحدها، بقدر ما يتمّ تعليمها بالتقليد، والمحاكاة، والممارسة السليمة في مواقف حيّة تشبه مواقف الحياة إلى حدّ كبير، وهنا تأتي الأنشطة اللغوية بمجالاتها المتنوعة، لتمثل أفضل الوسائل لبلوغ هذه الغايات المنشودة»¹؛ أي أن الأنشطة اللغوية على اختلاف أنواعها ومجالاتها، تعدّ من أهمّ الوسائل الفعّالة المساعدة على تحقيق أهداف تعليم اللغة؛ وتنقسم الأنشطة اللغوية إلى ثلاثة أنواع أساسية، هي كالآتي²:

1- النشاط اللغوي داخل القسم: هو النشاط الصفي الذي يُعنى بتدريس القواعد اللغوية من خلال كتاب اللغة، ويندرج تحته نشاط القراءة، والتعبير بنوعيه، والكتابة، وغيرها من الأنشطة اللغوية.

2- النشاط اللغوي في المدرسة: هو النشاط غير الصفي؛ ويضمّ أنواعاً من الأنشطة تعمل على استخدام اللغة بحيوية ومتعة (الإذاعة والصحافة المدرسية، المكتبة والمطالعة الحرّة، مسرحية المناهج المدرسية).

3- النشاط اللغوي خارج المدرسة: يُقصد به الواجبات المنزلية التي تتمّ خارج أسوار المدرسة.

إنّ المعلم يسعى للاستفادة من الأنشطة التعليمية اللغوية، ويحرص على أن تكون مُستمدّة من واقع المتعلم، فيقوم بوضعها في الموقف التعلّمي واستثمارها في تدريس اللغة العربية،

1- علي سعد جاب الله وآخرون، الأنشطة اللغوية (أنواعها، معاييرها، استخداماتها)، دار الكتاب الجامعي، العين-الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005م، ص 11.

2- ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الجامعة، الإسكندرية مصر، ط1، 1997م، ص 479.

وجعلها مداخل متنوعة بغية مساعدة المتعلم على تحسين القدرة التعبيرية لديه لفظاً أو كتابة، ثم إضفاء الجودة في التعبير.

سنحاول فيما يلي التركيز على المهارات اللغوية التي تكون داخل القسم، وما ينضوي تحتها من أنشطة لغوية (كنشاط الاستماع، والتحدث، والقراءة بنوعها، والكتابة...)، والكشف عن العلاقة التي بينها وبين نشاطي التعبير الشفهي والكتابي.

المطلب الأول: نشاط الاستماع ودوره في تنمية التعبير عند المتعلم

الفرع الأول: تعريف الاستماع

إنّ المتأمل في الآية الكريمة: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾¹، يدرك أنّ كل العلوم والمعارف والمهارات والخبرات، التي يتحصّل عليها الفرد هي من نعم الله تعالى؛ وقد ذُكرت حاسة السمع في المرتبة الأولى مقدّمة على باقي الحواس، وثبت علمياً بأنها أولى الحواس تشكيلاً عند الجنين؛ فعن طريق حاسة السمع نتكّن من تمييز الأصوات وإدراكها وفهم معانيها ومدلولاتها، لتليها بقية الحواس تبعاً.

إنّ الاستماع يأتي في مقدمة الأنشطة اللغوية، وهو النشاط اللغوي الأول عند الطفل والوسيلة الطبيعية لاستقبال المعلومات والمعارف الخارجية؛ ولا يمكن للطفل الولوج إلى باقي المهارات اللغوية إلاّ من خلاله، ويعرّف راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة الاستماع بأنه «أول فن ذهني لغوي عرفته وترتّب عليه البشرية، وتدور عليه قاعات الدرس كلها في كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون، وكل الترتيبات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعليم والتعلم معاً»².

يعدّ بذلك الاستماع عند المتعلم الانطلاقة الأولى والأساسية المساعدة في نموّ لغته، وتطورها عبر مختلف مراحل حياته وعبر سائر الأطوار التعليمية.

1- سورة النحل، الآية 78.

2- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، فنون تدريس العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009م، ص 219.

وفي ذات السياق، يعرف فاضل فتحي محمد والي الاستماع بأنه «تعمد تلقي أي مادة صوتية، بقصد فهمها والتمكّن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك»¹.

ومعنى ذلك أنّ الاستماع يكون بتركيز الانتباه صوب آراء الآخرين وتعبيراتهم اللغوية، وهو بذلك يتطلّب استقبال الأصوات وفهم الموضوع وتخزينه في الذاكرة، ثمّ تحسّس أفكارهم ومشاعرهم؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الاستماع والإنصات بينهما فرق في الدرجة^(*)، فالاستماع متقطع وغير مستمر بخلاف الإنصات² الذي تجب فيه الاستمرارية، لكنهما يتفقان في تفسير رموز اللغة المنطوقة وفهمها أي في طبيعة المهارة والأداء.

الفرع الثاني: أهمية الاستماع

لقد تطرّق مفكر علم الاجتماع "ابن خلدون" للاستماع منذ ثمانية قرون تقريباً، واعتبر الاستماع النشاط اللغوي الأول عند الطفل، ونستشهد في ذلك بما جاء في الفصل السادس والأربعين من مقدمته الشهيرة الموسوم بعنوان: "في علوم النحو" حين قال بأن «السّمع أبو

1- والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (طرقه-أساليبه-قضاياها)، دار الأندلس، حائل، السعودية، ط1، 1998م، ص 17.

(*) يستحسن التفريق بين السّمع والاستماع والإنصات؛ 1- فالسّمع بخلاف السّمع الذي هو حاسة وآلة الأذن، ومنه فالسّمع هو عملية فسيولوجية يتوقّف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذّهن أو الانتباه لمصدر الصوت ولا إرادة الفهم أو التحليل، ويعني ذلك أنّ السّمع عملية بسيطة تعتمد على قدرة الأذن على التقاط الذبذبات الصوتية، وهو أمر لا يتعلّمه الإنسان؛ لأنه لا يحتاج إلى تعلّم. ينظر: سعد رياض، البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة (تتمة المهارات اللغوية واللفظية)، دار الفنار للعلوم والآداب، الجزائر، ط1، 2014م، ص 2-67. الاستماع فهو «عملية معقّدة في طبيعتها، فهو يشتمل أولاً: على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السّمعي، ثانياً: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثاً: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعاً: تفاعل الخبرات المحمّولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييرها، خامساً: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك». على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998م، ص 76، 3- أما الإنصات هو الاستماع المستمر الدائم بلا تقطّع، والفرق بينه وبين الاستماع هو فرق في الدرجة وليس في طبيعة المهارة أو الأداء، فالاستماع قد يتقطع بخلاف الإنصات الذي تجب فيه الاستمرارية، ليكون بذلك أعلى درجات الاستماع، ومنه فالإنصات هو جماع عملية الاستماع التي هي تعرّف على الرموز بالأذنين، وفهم وتحليل وتفسير للمعاني التي تثيرها الرموز المتحدّث بها. ينظر: على أحمد مذكور، المرجع نفسه، ص 57. ونستشهد بقوله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾. الأعراف الآية 204، إذن الإنصات أشمل وهو أعلى درجات الاستماع.

2- ينظر: عبد السلام السيد حامد، الاستماع وأثره في تعليم العربية، مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، العدد 29، يناير 2016م، ص 334، 335.

الملكات اللسانية»¹، مؤكداً في ذلك على أنّ الاستماع من أهمّ فنون اللغة ومهاراتها على الإطلاق، وضروري لظهور ما يليه من مهارات لغوية كاللّكلام والقراءة والكتابة، وأنّ قدرة المتعلم على القراءة والكتابة تتوقف على قدرته على الاستماع والكلام، وعلى هذا يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموّها الطبيعي لدى الأطفال الأسوياء على النحو الآتي: الاستماع ويليه الكلام، ثم القراءة فالكتابة².

إضافة إلى ما سبق ذكره، فإنّ الاستماع تنبع أهميته من حيث إنه يشغل الحيز الأكبر في حياة الإنسان، فالطفل منذ أن يبدأ بالتعرّف على محيطه يبدأ بممارسة الاستماع أكثر من غيره من المهارات الأخرى، فهو عملية معقّدة تحدث عندما يستقبل جهاز السمع المعلومات شفهيّاً؛ ومنه فإنها عملية تتضمن عدداً من المهارات الفرعية التي تمثل مضامينها قدرة الفرد على اكتشاف المعاني³ والعلاقات، والتنبؤ والتأويل، وبمعنى آخر يكون الاستماع قائماً على مهارات أهمّها إدراك هدف المتحدّث، وتذكّر معاني الكلمات، وفهم الأفكار، واختيار المعلومات المهمّة، وتحليل المسموع والحكم عليه، وأخيراً تلخيص الأفكار⁴.

من جهة أخرى، يرتبط الاستماع ارتباطاً وثيقاً بباقي مهارات اللغة، تحدثاً أو قراءة أو كتابة، ولا يكاد ينفصل عن أحدها، وقدرة الطفل على الاستماع تعني قدرته على تحصيل باقي المهارات اللغوية تبعاً وبشكل تلقائي؛ فالتحدّث هو المولود البكر للاستماع فهو ضروري لتحدّث الطفل وهذا ما أثبتته الدراسات العلمية، فالطفل الذي يولد أصمّاً أو فقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، ينشأ بصورة تلقائية فاقد القدرة على التحدّث، فهذه الأخيرة تتوقّف على القدرة على الاستماع والفهم، فضلاً على أنّ المستمع يشارك مشاركة فعّالة في موضوع الحدّث، عندما يكون الحديث حول قضية مهمّة تتطلب الحوار والمناقشة⁵، والمستمع الجيد هو في الواقع متكلم جيد؛ لأن العملية التواصلية تقوم على متكلم ومستمع، وبذلك يعتبر الاستماع من أكثر الأنشطة التي يقوم بها المتعلم في المواقف التعليمية، وفي خضمّ تحدّث

1- ابن خلدون، المقدمة، مكتبة ودار المدينة، تونس، ط1، 1984م، ص 712.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 2007م، ص 53.

3- ينظر: زين كامل الخلويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/ والتحدّث/ والقراءة/ والكتابة/ وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، ص 31.

4- ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 52، 53.

5- ينظر: علي أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص 131.

العديد من التفاعلات التي تنتج عنها مشاركة الآخرين، وتبادل الأفكار والمعلومات، ويتم ذلك باستخدام اللغة المنطوقة، ناهيك عن لغة الجسد وما تشمله من إيماءات وأساليب يستعملها الشخص في تعبيره للآخرين؛ حيث يتضمن هذا الاتصال العديد من الممارسات التي تجعل المستمع يخرط في جملة من الأنشطة(*) نذكر منها: نشاط المخ، ونشاط نفسي، ونشاط اجتماعي، ونشاط ثقافي¹، كل هذا من شأنه أن يجعل المتعلم مستمعا جيدا حتى يتحدثا جيدا، فالعملية التواصلية هي عملية اجتماعية، ونفسية، وتربوية.

من جهة أخرى، إذا ما تطرقنا إلى العلاقة بين الاستماع والقراءة نجد أن سلامة القراءة مرتبطة بسلامة الاستماع، فلا نجد قارئاً جيداً دون أن يكون مستمعا جيدا، وأن القدرة على التمييز تساعد على تحصيل الفكرة الأساسية وتذكرها فيما بعد، والمتعلمون في المراحل الأولى يتذكرون ما يسمعون أكثر من تذكرهم ما يقرؤون، وتبرز أهمية الاستماع لديهم في القراءة، وفهم المقروء، والتقاط الأفكار، والوصول إلى هدف الكاتب، وسلامة الموازنة، والمقارنة، من ثم الانطلاق في القراءة²؛ ويعدّ الاستماع في نشاط القراءة بالغ الأثر، لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين؛ إذ أن «تلقي المقروء والمنقول يتم عن طريق الأذن وفهمه ذهنياً، فالأذن وسيلة إلى الفهم وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع»³.

ويؤثر الاستماع الجيد من طرف المتعلم على كفاءته في نشاط الكتابة والتعبير الكتابي الذي هو المحصلة النهائية التي تظهر سلامة اللغة عند المتعلم في شكلها المكتوب؛ إذ أنّ الكتابة والتعبير الكتابي الجيد يستدعيان بالضرورة سلامة الاستماع، وقد تطرّق إلى هذه العلاقة بين الاستماع والكتابة والتعبير الكتابي أكرم صالح محمود خوالدة بقوله: «وتظهر العلاقة بين الاستماع والكتابة في أنّ المستمع الجيد يتمكّن من التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها وكتابة

(*) الاتصال التعليمي: هو عملية نقل خبرة تعليمية من طرف لآخر، ويتوقف نجاحها على جملة من الأنشطة التي لها علاقة بنشاط المخ: حيث يتعين على المتحدث أن يتذكر ماذا قال له الشخص الآخر؛ ونشاط نفسي: إذ يتعين على كل متصل أن يفهم معاني الكلمات أو الإيماءات، وفهم نفسه ونفسيات الآخرين؛ ونشاط اجتماعي: حيث إن مجرد تبادل المعلومات يحدث في بيئة اجتماعية؛ ونشاط ثقافي: لأن هناك لغة تستعمل في تبادل المعلومات، واللغة عنصر مهم من عناصر الثقافة. ينظر: حسن ربحي مهدي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2015م، ص 57.

1- ينظر: حسن ربحي مهدي، المرجع نفسه، ص 56، 57.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 73.

3- سعد علوان حسن، القراءة وأثرها في التحصيل والتذوق الأدبي، دار غيداء، عمان- الأردن، ط1، 2011م، ص

كلماتها صحيحة، كما أنّ الاستماع الجيد يزيد الثروة اللفظية فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي¹، أي أنّ هذه العلاقة لها تأثير واضح في التخفيف من الأخطاء لدى المتعلمين ومعالجتها سواء كانت لفظية أو إملائية.

في الأخير نخلص بالقول، إلى أنّ الاستماع يؤثر في التحدّث أولاً، كما يؤثر في القراءة وفي الكتابة لاحقاً، بعد أن يكون المتعلم قد تمكّن من الكلام ومن النطق الصحيح للكلمات، الذي سينعكس جلياً في جودة تعبيره الشفهي ثم الكتابي، ممّا يؤكد أنّ للاستماع أهمية بالغة ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات اللغة الأخرى، وأنّ التمكن منه يعني التمكن من باقي المهارات اللغوية.

الفرع الثالث: مجالات نشاط الاستماع

1- الاستماع إلى الأناشيد والمحفوظات

إنّ من أهمّ الممارسات الفعلية لنشاط الاستماع عند المتعلم، تكون في المراحل التعليمية الأولى من خلال الاستماع إلى الأناشيد والمحفوظات الملقاة من طرف المعلم، والتي لها دور كبير في إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم، وتعيده على النطق الصحيح للحروف والكلمات، والحرص على سلامة اللغة والتعبير.

1.1 الاستماع إلى الأناشيد

تعرفّ الأناشيد بأنها «قطع شعرية مختارة قابلة للتلحين والغناء، تثير حماس التلاميذ، وتتميّ فيهم انتماءهم لوطنهم وأمتهم، وينشدونها في المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية، وتصلح للإلقاء الجماعي، فهي من الأنشطة المحبّبة لدى التلاميذ يُقبلون على حفظها والتغني بها ولها أهمية كبيرة، فهي تحقّق الكثير من الأهداف اللغوية والتربوية، وتعالج النحل والانطوائية والانعزالية لدى الكثير من التلاميذ، وتدفع بهم إلى تجويد النطق وسلامة اللغة²؛ ولأنّها كذلك، فقد كانت تحرك دوافع المتعلمين نحو عمل الخير، وتجدد نشاطهم وتبعث السرور فيهم، ممّا يزيد حبّهم للمدرسة وتعلّقهم بالمعلم على حدّ السواء، إضافة إلى ذلك فهي تُكسبهم المثل العليا، وتعمل على تقوية إحساسهم بذاتهم وإحساسهم بالولاء³.

1- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار حامد، الأردن، (د، ط)، 2012م، ص 144.

2- طه علي حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان-الأردن، ط 2، 2005م، ص 125.

3- ينظر: طه علي حسين الديلمي، المرجع نفسه، ص 124.

وتسهم الأناشيد بدور فعال في تثبيت المعلومة عند المتعلم؛ من حيث إنه يستمع لمختلف الألفاظ والعبارات الجميلة والمعبرة المضمنة إياها، كما تُثبَّت لديه النطق الصحيح للحروف والكلمات والتي من شأنها أن تكون بمثابة زاد ومحزون لغوي ثري يلجأ إليه وقت الحاجة لينتقي ما يناسب الموقف، فيستعملها في مختلف مواقف حياته اليومية.

يُعتمد في تدريس الأناشيد طرائق خاصة بحسب المرحلة الدراسية، ففي مرحلة ما قبل المدرسة والطور الأول من المرحلة الابتدائية تكون الأناشيد شفوية تُحفظ سماعاً من طرف الأطفال؛ لأنهم لا يجيدون الكتابة في هذه المرحلة، بالإضافة إلى تواضع قدراتهم اللغوية التي ما تزال ضعيفة مما يستوجب على المعلم إتباع خطوات مهمة عند تدريسه للأناشيد، نذكر منها الآتي¹:

- يمهّد المعلم للنشيد بطريقة مشوّقة، كأن يروي لهم قصة أو أسئلة تجلب انتباههم إلى النشيد.

- يقرأ المعلم النشيد ملحناً بصوت جميل، مع تكرار هذه القراءة عدّة مرات.
- يبدأ المعلم بعملية تحفيظ المتعلمين، وذلك بأن يقرأ النشيد مُغْنِي وهم يرددون بعده بالطريقة نفسها، ويستمر في هذه العملية إلى أن يحفظ النشيد أكبر نسبة من المتعلمين.

1.2 الاستماع إلى المحفوظات

يعرّف علي أحمد مدكور المحفوظات بأنها «القطع الأدبية الموجزة شعراً كان أو نثراً، التي يدرسها التلاميذ، ويكفون بحفظها بعد دراستها وفهمها»².
نستشف من خلال هذا التعريف أنّ المحفوظات تتجلّى في عدّة أشكال كالشعر والنثر، فضلاً على القرآن والحديث الشريف وغيرها؛ ويتعرّض لها المتعلمون بالدراسة والتحليل بمعية المعلم، قصد إيصالهم إلى مستوى معين من الفهم والاستيعاب، ليتمّ حفظها بعد ذلك تلقائياً بسهولة وسلاسة.

تختلف المحفوظات عن الأناشيد بأنه لا يقصد إلى تلحينها أو أدائها مسرحياً، فهي عادة ما تكون مُصاغة بأسلوب جميل ذو إيقاع موسيقي مؤثر، بالإضافة إلى ذلك غالباً ما نجدها مُضمّنةً مختلف الأفكار والقيم التي من شأنها أن تعبر عن الوجدان الفردي بصورة مباشرة، ناهيك عن الوجدان الجماعي بصورة غير مباشرة؛ لأن المتعلمين فيها يتفاوتون في

1- ينظر: طه علي حسين الديلمي، المرجع السابق، ص 125، 126.

2- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 253.

درجة فهمهم، وإدراكهم لتلك المحفوظات¹، أي أنّ كل متعلم حين قراءته لمحفوطة ما يجد فيها شيئاً يلامس خبايا نفسه يختلف عن متعلم آخر.

تُعتبر المحفوظات من أنشطة اللغة التي تحظى بالأهمية البالغة، لما لها من دور في تحصيل الأهداف التي يسعى المعلمون لتحقيقها عند المتعلمين؛ إذ إن تأثيرها عظيم الأثر في نفسية المتعلمين، خاصة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية؛ ويمكن إيجاز بعض من فوائد تدريسها في النقاط الآتية²:

- تدربهم على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثّل المعنى، وتوسيع الخيال؛ فضلاً على أنها تنمي مهارات الحفظ والفهم والاستيعاب.
- تزودهم بثروة لغوية وفكرية كبيرة، لتساعدهم لاحقاً على التعبير السليم.
- تساعدهم على النطق الصحيح والجرأة في الإلقاء، والتفاعل مع محتويات القطعة المدروسة.
- تدربهم على فهم الأساليب الأدبية، وتنمي لديهم تذوق الجمال وحبّ الفضيلة، وتربي لديهم الذوق الأدبي.

تُدرس المحفوظات بطرائق تتلاءم والمرحلة الدراسية، ففي الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، التي يكون فيها المتعلمون غير متمكنين من مهارات القراءة تكون خطوات التدريب على المحفوظات على النحو الآتي³:

- يمهّد المعلم للمحفوطة بأسئلة عامة حول فكرتها وموضوعها، أو بحديث قصير عن المناسبة التي قيلت فيها، أو الحديث عن حياة الكاتب أو الأديب صاحب المحفوظة.
- قراءة النص قراءة نموذجية، يراعي فيها المعلم الإلقاء الجيّد وتصوير المعنى.
- يناقش المعلم المحفوظة مع المتعلمين، ويتطرق لكل المعاني والأفكار التي وردت فيها بشكل عام.

1- ينظر: طه علي حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 127.

2- منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، أربد- لبنان، (د،ط)، 2009م، ص 224.

3- منصور حسن الغول، المرجع نفسه، ص 128.

بهذا الشكل يمكن النظر إلى المحفوظات على أنها من المداخل الرائعة، التي يستعملها المعلم ويعمل على استثمارها بغية تجويد القدرة التواصلية والتعبيرية عند المتعلم، ونعني بذلك القدرة على ممارسة التعبير بالنطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية، وتناول الكلمة والرد على السؤال، والإفصاح عما في النفس من أفكار؛ ولتنمية هذه المهارة ينبغي أن تُتاح للمتعلم فرص متنوعة لممارسة التعبير والتواصل بلغة مناسبة لمستواه، موظفاً من خلالها مختلف الصيغ والتراكيب المكتسبة خلال نشاط معين¹.

لكي يتمّ نجاح حصة التحدث أو التعبير الشفهي، فإنّ على المعلم استغلال جميع إمكانات اللغة العربية لخدمة هذا النشاط، كل ذلك من أجل تكوين متعلم قادر على التعبير عن مشاعره ومكنوناته، فيسوق الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة، ويؤثر في وجدان الآخرين بجمال التصوير وحسن التعبير وروعة الخيال؛ فالشخص عندما يقرأ أي عمل أدبي كقصيدة رائعة أو حكمة، يشعر بلذة فنية تكلمك التي يجدها عندما يرى صورة طبيعية جميلة².

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ على المعلم أن يراعي أثناء توظيفه للمحفوظات التركيز على المعاني أكثر من الألفاظ، فالألفاظ مهمة لكنها خادمة للأفكار ومعبرة عنها، فيتخذ من الأفكار والعاطفة والخيال والألفاظ أدوات يصور بها واقعه الاجتماعي والعقدي، والهدف من كل ذلك تكوين التذوق الأدبي^(*) وبعث الفرحة والسرور في نفس الطفل المتعلم، وخلال ذلك يجب أن يتمّ التركيز على مخارج الحروف ليندفع المتعلم صوب إجادة النطق وسلامة اللغة³؛ وحبذا لو استعملت الوسائل التعليمية التي تساعد في تعليم مهارات معينة كالنطق الصحيح، لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل أثناء أداء الأناشيد والمحفوظات، مما له الأثر الإيجابي في تثبيت الألفاظ وما تتضمنه من معاني سامية ومثل عليا وأخلاق راقية عن طريقها تهذب لغتهم، ويسمو الأسلوب والتذوق السليم لديهم، فتساعد في تربية نفوسهم على

1- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص 139.

2- ينظر: سعد علوان حسن، القراءة وأثرها في التحصيل والتذوق الأدبي، دار غيداء، عمان، الأردن، (د،ط)، 2011م، ص 367.

(*) التذوق الأدبي: هناك من يرى أنه نوع من السلوك، ينشأ من فهم المعاني العميقة في العمل الأدبي أو الفني، والإحساس بجمال الأسلوب وصدق الشعور والقدرة على الحكم. عبد الله التطاوي، لغتنا العربية (نحو تجديد المنهج)، دار الثقافة العربية، القاهرة، (د،ط)، 2012م، ص 67.

3- ينظر: حمزة راوية وعلية أحلام، ومضات تعليمية في أدب الطفل، دار المثقف، باتنة، الجزائر، ط1، 2019م، ص

مبادئ وأفكار تنبثق من عادات المجتمع وتعاليم الدين الحنيف¹، ولأجل هذه الاعتبارات يُستحسن أن يراعي المعلم جوانب أخرى خلال أنشطة اللغة المختلفة - والمحفوظات والأناشيد بشكل خاص - هي كالتالي²:

- ضرورة أن يتحدّث المعلم أمام متعلميه باللغة العربية السليمة في مختلف الأنشطة اللغوية، فيتمّ شرح المحفوظة وإبراز كل المعاني السامية المحتواة فيها، ليكون بذلك مثلاً يحاكيه.
- لا بد من البدء بالمهارات الصوتية، وإعطائها فترة زمنية كافية لإثراء المخزون اللغوي عند المتعلم (الطفل)؛ فيما يتم تأجيل مهاري القراءة والكتابة في الأشهر الأولى من الطور الأول.
- أن تكون قطعة المحفوظات مستقلة ذات موضوع واحد يناسب أعمار المتعلمين من حيث الإدراك، والألفاظ، والأسلوب، والمعاني، والطول والقصر، وأن تكون جذابة تستدعي أفئدتهم وتملأ نفوسهم وتصل بحياتهم ومجتمعهم فيسهل حفظها.

من خلال هذا الطرح كله، يمكن القول هنا أنّ العلاقة بين الاستماع وباقي المهارات اللغوية كبيرة ومتكاملة، فبين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنهما مهارتان صوتيتان، وإن كانت إحدهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يمكن تصور موقف فيه مستمع يتلقى ويستقبل رسالة إلاّ وكان فيه إنسان يتحدّث ويحاور؛ وبين الاستماع والقراءة علاقة أيضاً مؤداها أنهما مهارتا استقبال، في حين أن كلا من الكلام والكتابة يجتمعان في أنهما مهارتا إنتاج.

ومنه نستنتج، أنّ التحكّم في مهارة الاستماع ضرورة حتمية لتنمية باقي المهارات اللغوية لدى المتعلمين، كما تتمتع بذات الضرورة في المواد الدراسية الأخرى؛ لأنه لن يتسنى للتعلم تحصيل المفاهيم والحقائق والمبادئ والقوانين، والنظريات إلاّ بالاستماع الجيد «فالاستماع وثيق الصلة بقدرة التلميذ على الفهم والتحصيل، فقد يتأخر الطفل في المدرسة لا بسبب نقص الذكاء، بل لأنه لا يفهم بطريقة عادية؛ حيث أنه لا يسمع بوضوح»³، ولذا فإنّ

1- ينظر: حسن ظاهر بنى خالد ودلال يوسف أبو طعمة، معلم الصف وطرائق التدريس الحديث، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص 132.

2- ينظر: سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2010م، ص 77.

3- سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م، ص 140.

الكفاءة في العديد من الميادين الأكاديمية ترتبط بالمهارة في الاستماع، وهذا يؤكد أن جعل المتعلم مستمعا جيدا من شأنه أن يفعل عملية التعليم، ويحفز المتعلم على الاكتساب الجيد للألفاظ والعبارات الجديدة؛ فالاستماع إذن يؤدي دورا مهما في العملية التعليمية، باعتبار أن المتعلم يقضي معظم وقته مستمعا داخل حجرة الدراسة، والمعلم يشرح دروسه ويقدم توجيهاته ويلقي الأناشيد والمحفوظات عليهم، ويستثير انتباههم مستخدما اللغة الشفهية، والصوت الواضح الجمهوري في معظم الأحوال؛ ومنه فإن تنمية مهارة الاستماع لا تتم إلا إذا خصص معلم اللغة العربية حصص دراسية في مختلف الأنشطة اللغوية درّب من خلالها المتعلمين على الاستماع المبني على دقة الفهم والتذكر والاستيعاب والتفاعل، مطبقا عليهم مبادئ حسن الاستماع والإنصات للموضوع المطروح؛ لذا فقد بات من أهم مهام المنظومة التربوية التركيز على بناء هذه المهارة في أطوار مرحلة التعليم الابتدائي لدورها الكبير في بناء شخصية المتعلم¹، الذي يصغي ويستمع لما يقوله المعلم ليحدث التأثير والتأثر، فيبني تعلماته ويدمج معارفه بنفسه ويثري زاده المعرفي ومعجمه اللغوي، فتظهر نتيجة ذلك في التمكن من التعبير بالشكل السليم المبني والمعنى.

المطلب الثاني: مهارة التحدث ودورها في تنمية التعبير عند المتعلم

الفرع الأول: تعريف التحدث

تعددت التعريفات الخاصة بالتحدث، نذكر أهمها كالتالي:

يعرّف طارق عبد الرؤوف عامر التحدث بأنه «الوسيلة اللغوية الأولى، التي يستخدمها الإنسان، لنقل ما لديه من أفكار، وما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، وغالبا ما يقترن مع الاستماع في الموقف اللغوي»².

كما يعرفه خالد حسين أبو عمشة بأنه «عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات، تصحبه تعبيرات الوجه، التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متكامل، يتم تعلمه صوتيا ودلاليا ونحويا، بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين»³.

1- ينظر: رافد صباح التيمي وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، (د،ن)، بغداد، 2015م، ص 12، 13.

2- طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللغوية عند الطفل، دار الجوهرة، القاهرة، ط1، 2005م، ص 250.

3- خالد حسين أبو عمشة وأحمد عبد الجبار وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)، دار وجوه، الرياض، السعودية، ط1، 2017م، ص 15.

ويعرّف علي أحمد مدكور التحدّث في أبسط صيغته بقوله: «التحدّث، والمقصود الكلام، القدرة على التعبير الشفوي»¹.

يتبيّن لنا من خلال التعريفين الأول والثاني أنّ التحدّث نشاط أساسي للتواصل بين البشر، فإذا كان الاستماع يمثل وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ التحدّث وسيلة للإفهام؛ فالفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، فالتحدّث إذن من الأنشطة اللغوية الوثيقة الصلة بالاستماع. ويختلف الكلام عن التحدّث؛ من حيث إنّ الكلام يُقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، بينما يُقصد بالتحدّث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدّث هنا بخلاف الكلام يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة²، ويعدّ الكلام نشاط اتصالي؛ من حيث إنه عبارة عن حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلماً ثم يصير مستمعاً وهكذا، والمعلوم أنّ المتكلم يستعين في إيصال رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب، فضلاً عن اللغة المصاحبة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات وغيرها من الحركات التي يستخدمها المتكلم قصد إيصال رسالة ما بطريقة واضحة.

نستشفّ من خلال التعريف الثالث، تقارب التحدّث أو الكلام في مفهومه إلى التعبير الشفهي؛ لذا فقد اتفق المربون على الاهتمام بتنمية قدرة المتعلم على تعلم اللغة من خلال التّدريب^(*) على التعبير والحديث الجيد، فلقد أصبح تدريب الناشئة على الكلام منذ المراحل الدراسية الأولى ضرورة تربوية، فامتلاك مهارة الكلام والتمكّن منها يمنح المتعلم العفوية والانطلاق، والاندفاع غير المقيد فيما يريد أن يعبر عنه، ممّا يجعله أكثر مخالطة للغة في أبنيتها وتراكيبها وألفاظها، مما يمنحه ذلك سلامة التعبير الشفهي والكتابي على السواء.

1- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 48.

2- ينظر: رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية مستوياتها وتدريبها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص 186.

(*) التدريب: هو تعليم، غير أنه مختص بالمهارات التي تكتسب من خلال التطبيق الميداني العملي، وتمكين المتعلم منها، والتدريب أضيق من التعليم استعمالاً، وهو غير معني بالمعارف والقيم، وبذلك يختلف عن التعليم والتدريس. ينظر: عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 24.

الفرع الثاني: أهمية نشاط التحدث

يعدُّ نشاط التحدُّث من الأنشطة التواصلية، وهو في غاية الأهمية بالنسبة لمتعلم المرحلة الابتدائية، ولا تقلُّ أهميته عن أهمية نشاط الاستماع، فاللغة نظام صوتي اتفق الناس على أنها عامل أساسي من عوامل التكيّف مع الحياة والتواصل بين الأجيال؛ لأن اللغة في الأساس هي كلام منطوق، والطفل يتعلم الكلام قبل القيام بعملية الكتابة التي يتعلمها خلال فترة تدرسه تدريجياً، وتشمل اللغة على كل من النطق والكلام(*)؛ ونظراً لما له من مكانة كبيرة فإنَّ أهمية التحدث تتجلى في العديد من النقاط يمكن إيجاز بعضها كالآتي¹:

- أصبح تدريب الناشئة على الكلام منذ المرحلة الأولى من التحاقهم بدرب التعليم والتعلم ضرورة تربوية.
- التحدُّث خادم ومخدوم؛ فمن حيث كونه خادماً فهو ينيّ المخزون اللغوي لدى الأطفال من أفكار ومفردات قبل تعليمهم القراءة والكتابة، وكونه مخدوماً فإنَّ مهارات اللغة الأخرى مجتمعه من استماع وقراءة وكتابة تعمل متضافرة من أجل تمكين المتعلم من التعبير بلباقة وتزويده بالتعبيرات الجميلة.
- إنَّ من يملك ناصية التحدُّث، يعني أنه قد أتقن أساليب التحدُّث والمناقشة، كإقناع الآخرين بلباقة وكياسة حديثه، والنجاح فيه يحقّق كثيراً من الأهداف الحيوية في مختلف الميادين.

إضافة إلى ما سبق، يمكن القول أنَّ نشاط التحدُّث يحقّق ميزات متعدّدة للقائمين على العملية التعليمية/التعلّيبية، فهو فرصة يُبرز فيها المتعلم مهاراته ويوضّح أفكاره، ويكتسب من خلاله الثقافة والثقة بالنفس؛ فإذا ما نظرنا إلى دوره في تفعيل التواصل وتنمية التعبير لدى المتعلم من جانب فكري نجد أنه نشاط فكري يعكس مستوى ثقافة الإنسان ومدى عمقه الفكري ونضجه العقلي، إلى جانب قدرته على العرض والشرح وتنسيق الحديث؛ أما إذا نظرنا إليه من منظور اجتماعي نجده نشاطاً يُستخدم للتأثير على المستمعين بتقبّلهم للمتحدث

(*) النطق: هو مجموعة الحركات التي يؤديها جهاز النطق والحبال الصوتية أثناء إصدار الأصوات الفمّية أو الأنفية؛ أما الكلام: فهو عملية إحداث الأصوات الكلامية، لتكوين كلمات وجمل، لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع. نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا (عيوب النطق وعلاجه)، الأكاديميون، عمان-الأردن، ط1، 2013م، ص 184.

1- محمد رشدي خاطر مصطفى ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة-مصر، (د،ط)، 2000م، ص 122.

وما يمثله من فكر وآراء، فهو ضرورة ملحة لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، وبالتالي يبقى الدور الأكبر لنشاط التحدّث في تنمية مهارة التعبير وتفعيل التواصل اللغوي لدى المتعلمين، فمن خلاله يتمّ تدريبهم على المواجهة والجرأة في الأداء والتعبير، وإلقاء الكلمات من دون نجل أو خوف، واستخدام اللغة العربية السليمة الخالية من الأخطاء اللغوية في مواقف الحياة كاملة¹.

يمكن أن نشير أيضاً، إلى أنّ التحدّث هو الشكل الخارجي والرئيسي للاتصال اللغوي لأيّ إنسان، وأهمّ جزء في الممارسة اللغوية، فالدقة في التعبير عن الكلام تؤدي بالضرورة إلى الغاية المرجوة منه، بينما الاختلال فيه يؤدي إلى فوات الفرص وضياع الفوائد الكثيرة المرجوة، لذا فهو من أهمّ الوسائل التي يمكن للإنسان أن يؤكد بها ذاته ويرضي بها نفسه في مواجهة الآخرين².

ولما كان نشاط التحدّث بهذه الأهمية، فإنّ مهمة المعلم في القيام بهذا النشاط تكمن في البحث الحثيث عن الوسائل التي يستطيع بواسطتها أن يفيد الناشئة في تحقيق نموهم اللغوي وتحصيلهم الدراسي، ويأتي في مقدمة هذه الوسائل الاعتماد على الحوار معهم وفيما بينهم؛ بحيث يساهم هذا الحوار في تجسيد مبدأ الديمقراطية ويحرص خلال ذلك على علاقته الودية معهم، فيتفاعل مع متعلّبيه بالحوار وتبادل المعارف العلمية؛ وخلال ذلك يسعى المعلم جاهداً لتحقيق جملة من الأهداف لدى المتعلم، نذكر منها³:

- تطوير وعي المتعلم بالكلمات الشفهية كوحدات لغوية.
- تقويم روابط المعنى.
- التمكين من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية القدرة على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تحسين الهجاء والنطق.
- استخدام التعبير القصصي المسلي.

ونخلص بالقول هنا، بأنّ التحدّث والمقصود التعبير الشفهي هو المنطلق الأول للتدرّب على التعبير بوجه عام والتعبير الشفهي عبارة عن تلك المحادثة التي تكون بين الفرد وغيره،

1- ينظر: ميساء أحمد أبو شنب و فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان- الأردن، ط1، 2015م، ص 129.

2- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 104.

3- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 117.

بحسب الموقف الذي يعيشه، وعليه فإنّ التعبير يعتبر النشاط اللغوي الشائع في أي مجتمع باعتباره أداة الاتصال الأسرع¹، ومنه ينبغي على المعلم تعليم المتعلمين أثناء نشاط التحدث/التعبير الشفهي على الاسترخاء، وانتقاء الكلمات المناسبة للموقف اللغوي، وتجنّب الخشونة والصوت الحاد أو الصراخ، إضافة إلى تعليمهم الاعتدال في الوقوف والجلوس أثناء الكلام، والتحكّم في الصوت وتدريب جهاز نطقهم على الإلقاء الجيد والسليم مع احترام علامات الوقف واستخدام نبرات الصوت المناسبة للموقف التعليمي.

المطلب الثالث: مهارة القراءة ودورها في تنمية التعبير عند المتعلم

الفرع الأول: تعريف نشاط القراءة

لقد تطرّق جان عبد الله توما إلى تعريف القراءة بأنها «نشاط للقارئ، يقوم على معرفة مجموعة من الرموز البصرية بإدراك مضامينها، والعمل على ربطها بهدف إيضاح المعنى المتعارف عليه»².

تعرفّ القراءة كذلك بأنها «تنظيم معقّد لأنماط من عمليات ذهنية متقدمة [...]، التي يمكن أن تغلّف جميع أنواع التفكير والتقييم والتقدير والتخيّل والتحليل المنطقي، وحلّ المشاكل»³.

من خلال التعريفين السابقين، نجد أنّ القراءة تعدّ من أهمّ ضروب الأنشطة اللغوية التي يجب على جميع من يدخل المدرسة أن يكتسبها، وأنّ كل ما يحتاجه الطفل لتعلم القراءة هو إتاحة الفرصة لسماعها ثم استعمالها؛ ففي البداية يحتاج إلى أن يستمع إلى من يقرأ له، ثم يتعلم كيف يربط بين الكلمة وصورة الشيء الدال عليها، فالقراءة أهم ما في اللغة، بل هي الوسيلة الأهم في التعليم وتلقّي المعرفة وتنمية المدارك.

إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة أو أداة مدرسية ضيقة، بل هي عملية ذهنية تأملية تحتوي على كل أنماط التفكير والتقييم والحكم والتحليل والتعليل، وحلّ المشكلات؛ وهي بذلك تحتاج إلى مهارات معينة مثل التمييز بين الحروف، والتعرّف على الكلمة وفهم معناها؛ فالقدرة على قراءة نص مكتوب يمكن المتعلم من التفاعل مع ما يحمله من معاني، وهي نشاط

1- ينظر: رشدي أحمد طعمية ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص 188.

2- جان عبد الله توما، التعلم والتعليم مدارس وطرائق، ص 123.

3- آلان كامبي، (تر) موسى محمد عمارة، اللغة وصعوبات القراءة، ص 20.

عقلي يتكوّن من أربعة عناصر تتمثل في التعرّف والفهم والنقد والتفاعل^(*)، ويستلزم تدخّل شخصية المتعلم بكل جوانبها؛ وعلى هذا يمكن أن نقف بالقول على أنّ القراءة «عملية تقوم على فهم المعنى، وفهم المقروء»¹، فهي بمثابة وسيلة المتعلم التي يستقي منها مختلف المعارف والخبرات.

لقد قادت تلك النظرة العامة بعض العلماء إلى اقتراح نظرة بسيطة للقراءة، ترى بأن لها مكونين أساسيين يتمثلان في التحليل والاستيعاب اللغوي؛ حيث يتضمّن التحليل عمليات تمييز الكلمة التي يتم فيها التحويل الذهني للحروف إلى كلمات، كما يتم تفسير الكلمات والجمل والخطابات خلال عملية الاستيعاب اللغوي²؛ وعليه فالقراءة هي محاولة فهم المادة اللغوية المكتوبة وترجمتها لأفكار ومعاني.

ويتطلب نشاط القراءة وجود عوامل أخرى تؤثر بدورها على إنجاح العملية³:

- **النضج:** نعني به وصول الطفل إلى مستوى معين (عقلي، وجسمي، ونفسي، وتربوي) من الاستعداد^(*) قبل تعلمها؛ ومنه فالطفل قبل أن يتعلم مهارات

(*) وتشمل تلك المكونات الأربعة (التعرّف، والفهم، والنقد، والتفاعل) عددا من المهارات التي تقوم عليها، بهدف إنجاح عملية القراءة.

1- مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ط2، 1010م، ص 47.

2- ينظر: آلان كامبي، (تر) موسى محمد عميرة، اللغة وصعوبات القراءة، ص 21.

3- ينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 23.

(*) تقسم عوامل الاستعداد للقراءة إلى: 1- الاستعداد العقلي: ونعني به توفر قدر معين من النضج العقلي لدى الطفل، الذي يتوقف بدوره على مجموعة عوامل كالذكاء، والبيئة الصفية، وعدد المتعلمين، ومهارة المعلم، وطبيعة المنهج، والظرائق المستخدمة في تعليمها والسن. ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، المطبعة العربية الأولى، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 168. 2- الاستعداد الجسمي: ونعني به سلامة الحواس كالبصر والاستماع والنطق. ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، المرجع نفسه، ص 24. 3- الاستعداد النفسي: يجب أن لا يعاني المتعلم من المشكلات الشخصية التي من شأنها أن تثبط عملية التعلم، كفقدان الثقة بالنفس، والشعور بالحزن، وانخيل المبالغ فيه، والشروذ الذهني، وفقدان الحافز نحو التعلم. عبد السلام يوسف الجعافرة، المرجع نفسه، ص 169. 4- الاستعداد التربوي: ويتضمن *الخبرات اللغوية السابقة التي يكتسبها الأطفال من ثقافة الآباء ومستواهم التعليمي، إذ تبين خبرات الأطفال اللغوية تبعا لاختلاف مستوى الأسر الثقافي. محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، (د، ط)، 2007م، ص 170. *القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة: أي أن «الأطفال في واقع الأمر يختلفون في قدراتهم على إدراك المؤتلف والمختلف، وعلى هذا يختلف استعدادهم لتعلم القراءة» محمد عدنان عليوات، المرجع نفسه، ص 47. *الرغبة في القراءة: وتتوقف على فعالية العملية التعليمية من خلال مجموعة من الممارسات التعليمية التي ينبغي مراعاتها في تدريس

القراءة أو الكتابة، لا بد من معرفة استعداداته نحو التعلم، فقد أثبتت البحوث العلمية أنّ «القراءة والكتابة تحتاجان إلى كثير من النضج والاستعداد لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة»¹.

- التعلم أو المران: يعني أن يمرّ الطفل بالتدريب اللازم لإتقان المتطلبات الأساسية لتعلم القراءة.

وخلاصة ما سبق، نطلب القراءة مجموعة عوامل مهمة يقتضي توافرها عند المتعلم، ليتحقّق مفعولها في الإنتاج الشفهي والكتابي الذي فيه يتمكن المتعلم من توظيف كل مكتسباته المعرفية والثقافية واللغوية، مما ينعكس إيجاباً في تفعيل العملية التعليمية/التعلمية، فتوفّر تلك العوامل عند المتعلم من شأنه أن يجعله شغوفاً ومحباً للقراءة ومقبلاً عليها، متفاعلاً مع مختلف أنشطتها ومع المعلم وأقرانه، فكما أقبل على القراءة اكتسب خبرات لغوية تثري مخزونه اللغوي يكون قد استقاه مما تعرّض له من أنشطة القراءة المختلفة، فالقراءة من أهمّ الأنشطة التعليمية في جميع أطوار المرحلة الابتدائية.

الفرع الثاني: أنواع القراءة

تنقسم القراءة إلى عدّة أقسام بحسب الأبعاد التي يُنظر إليها في التقسيم؛ إذ تنقسم من حيث الشكل الذي تتمّ به أو بحسب الهدف منها^(*)، ومادام موضوعنا عن القراءة في مراحل تعليمها الأولى، سنكتفي بالتطرّق إليها من حيث الشكل؛ وتنقسم بحسب الشكل الذي تتمّ به إلى نوعين أساسيين، القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

1- القراءة الصامتة

عرّف داود عبده القراءة الصامتة بأنها «نشاط بصري فكري لا يصاحبه إخراج صوت أو تحريك شفاه»²؛ يعتمد فيها القارئ على ذهنه وتركيزه البصري نحو الشيء المكتوب، فلا يسمع له صوت.

القراءة. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، ط1، 2011م، ص 129، 130.

1- هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 1999م، ص 26.
(*) تنقسم القراءة من حيث الهدف إلى قسمين هما: 1- قراءة تحليلية لدراسة النصوص من مختلف زواياها؛ 2- مطالعة للتذوق، وإعمال العقل، والشعور للتفكير والمتعة. جان عبد الله توما، التعلم والتعليم مدارس وطرائق، ص 124.

2- داود عبده ورفع عبد الرحمن النجدي، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1989م، ص 65.

ويؤيده في ذلك محسن علي عطية الذي يعرف القراءة الصامتة بأنها «القراءة الذهنية من دون صوت أو همس أو تحريك الشفاه، وهي قراءة كل ما يقع تحت مساحة البصر من المقروء في آن واحد، بمعنى أنّ القارئ لا يقرأ كلمة كلمة أو جملة أو أكثر، تبعاً لمساحة إدراكه البصرية، وأنّ هذه المساحة يمكن أن تتسع كلّما تدرّب القارئ على القراءة الكلية»¹، فالقراءة الصامتة يُعتمد فيها على القراءة بالعين، يتمّ فيها حلّ الرموز المكتوبة، وفهم معانيها، ناهيك على أنها تُكسب القارئ الدّقة في الملاحظة وتحرّر خياله. وتتجلّى أهدافها في: السرعة، وشدة الانتباه، والاعتماد على النفس، وكسب الوقت، وخلق الصراع الداخلي، والعودة للهدوء².

2- القراءة الجهرية

يعرفها زهدي محمد عيد في قوله بأنها «القراءة التي تتمّ بصوت مسموع، وتحوّل فيها الرموز الكتابية إلى رموز صوتية صحيحة في مخارجها، مضبوطة بحركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عمّا تتضمنه من معانٍ»³.

إنّ القراءة الجهرية شكل من أشكال الاتصال اللغوي، تسمح للفرد بأن يعبر عن نفسه في الحياة اليومية، وهي على خلاف القراءة الصامتة تتطلّب مهارات خاصة في النطق، للتعبير عن المواقف والحالة الانفعالية للكاتب، فيتمّ فيها إخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابة بعد رؤيتها والانتقال إلى مدلولاتها بجهد وزمن يزيد عن القراءة الصامتة، لكنها تشترك مع القراءة الصامتة في ضرورة إتقان مهارات التعرف الصحيح والفهم الدقيق للمكتوب، حتى يؤثر القارئ في المستمعين ويقنعهم، وإذا اكتفي بالتعرف على الكلمة تصبح القراءة جوفاء لا يتجاوز تأثيرها حنجرة القارئ⁴.

من جهة أخرى، تعتبر القراءة الجهرية بمثابة الأداة الأمثل في عملية التعليم والتعلم، وتعلمها يعدّ من أهمّ الأنشطة التعليمية التي يتوقّف عليها نجاح المتعلم في اكتساب المهارات

1- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 280.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، المجموعة المتخصصة للغة العربية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م، ص 08.

3- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011م، ص 66.

4- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص 124.

الأخرى أو الفشل فيها¹، مما يترتب عنه فشل في حياته التعليمية؛ ويستحوذ هذا النوع من القراءة على حيز كبير في المنهاج الدراسي للمرحلة الابتدائية، فالاستعمال الصحيح للمخارج الصوتية خلال القراءة يساعد المتعلم على النجاح في مختلف عمليات التواصل الشفهية والكتّابية في المراحل اللاحقة؛ إذ أنها تجعله يلاحظ أخطاءه اللغوية ويعمل على تصحيحها، كما تنمي لديه قوة الإلقاء ومواجهة الناس والتأثير في المستمعين.

الفرع الثالث: أهمية نشاط القراءة

القراءة ركن أساسي من أركان الاتصال اللغوي، وهي الوسيلة التي بها تتحقق غايات الكتّابة، وبدونها لن تكون للكتّابة قيمة؛ فالقراءة مهارة لغوية تتصل بالجانب الشفهي للغة عندما تمارس جهرا بواسطة العين واللسان، وهي بنوعها تعدّ من وسائل تحصيل الخبرات واكتساب المعارف، ونافذة على الثقافات العامة².

والقراءة كاللغة المنطوقة نشاط معرفي مقعد، علاقتها بالتعبير الشفهي والكتّابي كبيرة وواضحة في شتى مجالات اللغة؛ فقد أثبتت الدراسات أنّ تعلم القراءة والكتّابة يتمّ من خلال الحديث الذي هو أمر أساسي لبناء الثروة اللغوية للطفل قبل تعلمه القراءة التي تكون فاقدة لأهميتها وفائدتها إذا تمّ تعليمها دون خلفية لغوية كافية³؛ إذ يتعامل الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة مع الكلام الشفهي الذي يعتمد فيه على الصوت والإيماءات، والإشارات الجسدية التي تيسّر عملية الفهم، فالقراءة شكل من أشكال التعبير؛ وحين يبرهن الطفل امتلاكه لغة الكلام الشفهي، فإنه يُثبت في الوقت نفسه أنه يمتلك القدرات الضرورية للإقبال على نظام رمزي آخر (أي: القراءة والكتّابة).

حَضِيَ نشاط القراءة باهتمام كبير في الفضاء المدرسي، باعتباره الأساس في تعليم اللغة العربية؛ وإيمانا بضرورة بناء معرفة رصينة وعقول واعية كان من الضروري أن يتمّ تقديم نشاط القراءة لمتعلم المرحلة الابتدائية نكحوة أولى لاكتساب مهاراتها، متبعين في ذلك منهج التدرّج بدءا من مرحلة التعرّف على الحروف، والتمييز بينها وبين الأصوات والمقاطع، وانتهاءً باستخلاص المغزى من النصّ المقروء ونقده، مروراً بالتعرّف على الأفكار، والتدريب على

1- ينظر: سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتّابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، القاهرة، مصر، ط2، 2004م، ص 41، 60.

2- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 245.

3- ينظر: رشدي احمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص 100.

الجمال والتضاد في المفردات¹، فيتم الانطلاق من مستوى الكلمة، فالجملة البسيطة، ثم المركبة، ثم قراءة الفقرة، ومنه قراءة النصوص الطويلة؛ وقد أولت الحضارة العربية الإسلامية أهمية كبيرة للقراءة استمدتها من أول آية قرآنية نزلت على رسول الرحمة نصّت على وجوب القراءة والتعلم في قوله تعالى: ﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) أَلَمْ يَكُنْ لِلْإِنْسَانِ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾²، ومن هذا المنطلق فكل فرد ينتمي إلى هذه الحضارة العتيدة مأمور بالقراءة التي يترتب عليها فهم ومعرفة مبنية على الوعي، فالأمر (اقرأ) مُحمّل بدلالة وجوب فعل القراءة للارتقاء بالفرد والانتقال إلى مصاف المجتمعات المتقدمة، فضعف اللغة عند المتعلمين ينتج عنه ضرر بليغ في عملية التحصيل في كافة مناحي المعرفة، مما يؤثر على التطور الحضاري للأمة، لذا فإنه ينبغي على الأسرة بدرجة أولى السعي إلى ترغيب الأبناء في القراءة مبكراً حتى تتشكل عندهم كفاءة التعبير عن آرائهم، وتوسع المدارك، وتتمى القدرات العقلية والمعرفية، فتتطور مهارات الفرد وقدرته على الابتكار ويرقى حسه الفني، ويتشكل خياله المنطقي السليم، فيصبح قادراً على رسم أهدافه بوضوح.

الفرع الرابع: أهداف تعليم نشاط القراءة

لنشاط القراءة أهداف واضحة صيغت في منهاج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، واتخذتها المنظومة التربوية كغايات ومساعي تصبو إلى تحقيقها، وأهداف يجب أن يبلغها المتعلم في نهاية المرحلة، نذكر أهمها كالاتي³:

- تحقيق جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
- اكتساب المهارات القرائية، كالسرعة والاستقلال في القراءة، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، وتحديد أفكار المادة المقروءة.
- تنمية القدرة على الفهم، والميل إلى القراءة.
- تنمية حصيلة المتعلم اللغوية.
- تنمية ثروة المتعلم الفكرية، وتدريبه على التعبير الصحيح عن المادة المقروءة، وتنمية التخيل، والإبداع، والتذوق، والحسّ النقدي.

1- ينظر: سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص 41، 60.

2- سورة العلق، الآية 1-5.

3- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م، ص 14.

- الاستفادة من المادة المقروءة في حلّ المشكلات، واستغلال وقت الفراغ بها.
- وهكذا نرى أنّ القراءة نشاط محوري، والتركيز عليها يكون بدءاً من الطور الأول من المرحلة الابتدائية، بالتركيز على القراءة الجهرية أولاً، ثم يتم الانتقال تدريجياً إلى التركيز على القراءة الصامتة في الأطوار اللاحقة، وينجز نشاط القراءة بالكيفية المعروفة من خلال نص يقرأه المتعلم ليتمرّن على¹:
- الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني، وتبيين وظائف الأساليب المختلفة.
- اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية، والقواعد الإملائية وتلمس فوائدها، ثمّ التطبيق على منوالها حسب ما تملّيه المقاربة النصية.
- القراءة بشقيها الأدائي والاستثماري، والتي يتم خلالها تحقيق مجموعة أهداف نذكر منها²: جودة القراءة المعبرة عن الفهم، والقراءة المحترمة لقواعد الإملاء، والوقف، والاسترسال، وفهم المقروء والتقرّب من معانيه، وتجاوز المعنى السطحي، والوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللغوية وغير اللغوية، واكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة، وتوظيف التراكيب النحوية المختلفة، وتناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغيير معنى الجملة وشكلها.
- ومجمل القول، أنّ القراءة من أهمّ الأنشطة التي تحظى بالعناية في العمل المدرسي، فبواسطتها يُنشِط المتعلم تفكيره ومنها ينهل ثروته اللغوية، ويرفع من قدرته على التفاعل، فالقراءة عملية يُعتمد فيها على الإدراك البصري والصوتي للحروف والكلمات ثم فكّ تلك الرموز وفهمها، ليحصل التفاعل مع النص المقروء والانتفاع بمعلوماته، ليتمّ توظيفها في مختلف الأساليب التعبيرية في وضعيات يمكن أن تعترض أي متعلم في حياته اليومية.
- يرى جان عبد الله توما أنّ المطالعة «نشاط عقلي مثقّف حرّ، في إطار التوجّه والمراقبة، هي نشاط؛ لأنّها تُكسب الطالب أو القارئ عموماً معرفة تُحاذي المعارف المقرّرة في المناهج

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 206.

2- ينظر: محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص 207. ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج مديريةية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، وثائق رسمية، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2016م، ص 30.

الرسمية»¹، وكلما زاد تعلّق المتعلم بالقراءة والمطالعة زادت ثروته اللغوية، وتوسّع أفقه الثقافي، واكتسب العديد من القيم التربوية؛ وتسهم المطالعة في تحقيق جملة من الأهداف والمرامي، التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عند المتعلمين؛ إذ أنها تجعل المتعلم²:

- يقرأ مادة مُشكلة قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.
 - يقرأ مادة غير مُشكلة قراءة صحيحة، مستفيداً من القواعد النحوية والصرفية، التي تعلمها في ميدان فهم المكتوب.
 - يتمكّن من الفهم السريع، والأداء السليم في قراءته.
 - يستمع بإمعان لما يُلقى عليه، ويستخلص ما تتضمنه نصوص ميدان فهم المكتوب من أفكار ومعان.
 - يطالع الكتب منفرداً، ويفهم محتواها، ويناقش أفكارها الرئيسة والتفصيلية.
 - يفهم المعاني بعمق، ويستنتج الأفكار المباشرة والضمنية للنصوص التي يطالعها.
 - يكتسب القدرة على تلخيص النصّ المقروء.
 - يقدر أعمال المفكرين ويتأثر بهم، ويكتسب قيمهم واتجاهاتهم الايجابية.
- فالمطالعة بناء على ما سبق، تُتيح الفرصة للمتعلم إلى الارتقاء بأساليبه في التعبير سواء الشفهية أو الكتابية، من خلال الاستفادة مما تتضمنه من ألفاظ وعبارات وأفكار وخيالات، فهي تزيد من خبراته المعرفية واللغوية والثقافية، وتصنع الذوق الأدبي عنده؛ كما تكسبه معلومات جديدة أثناء عملية القراءة، لتتشكل لديه تدريجياً القدرة على الفهم والنقد؛ فالمطالعة مرآة عاكسة لصفات الكاتب أو ظروف مجتمعه أو حياة عصره، مما يجعل القارئ المتعلم يتفاعل مع النصوص التي يقرأها ويصدر الأحكام الأدبية المناسبة.
- وما لا يمكن إغفاله هنا، أنّ لنشاط القراءة علاقة بالتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي؛ إذ تلتقي بالتعبير الشفهي في النطق والأداء، فكلاهما يوظّف مهارات النطق المختلفة، كما ترتبط القراءة مع التعبير الكتابي في كونهما يمثلان طرفي الرسالة الكتابية، فإذا كان نشاط القراءة يمثل عملية تلقي المعرفة عن طريق قراءة المكتوب وتفكيك رموزه، فإن الكتابة تمثل المنتج

1- جان عبد الله توما، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، ص 259.

2- ينظر: طه علي حسين الديلمي سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 144.

المعرفي ذاته، فلا قراءة دون كتابة؛ إذ يعمل النص المكتوب على ضبط النطق والأداء، وتوجيه القراءة الوجهة الصحيحة نحوياً ودلالياً¹.

المطلب الرابع: مهارة الكتابة ودورها في تنمية التعبير عند المتعلم

الفرع الأول: تعريف الكتابة

للكتابة تعريفات كثيرة تتمحور كلها حول تفسير عملية الكتابة وآلية بناءها. عرف طه علي حسين الديلمي الكتابة بأنها «أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات»². من خلال التعريف، نقف بالقول أولاً إلى أن الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، فهي وسيلة أداء مهمة للتعبير عن المشاعر وترجمة الأفكار منذ القدم^(*)، ولا يمكن الاستغناء عنها فهي دليل النمو والتطور ليس فقط في القدرة على التعبير، بل أيضاً في التفكير المنطقي السليم والإبداع اللغوي؛ وثانياً تعتبر الكتابة أحد مستويات اللغة العربية أو أنظمتها الستة^(**)، وهذه الأنظمة مجتمعة تساعد المتعلم في بلوغ الهدف المراد من الكتابة. من جهة أخرى، تنضوي الكتابة على أمرين: الأول عقلي وجداني يتصل بتكوين الأفكار والرغبة في التعبير عنها، أما الثاني فهو عقلي وجداني يدوي يتصل بالرسم الكتابي وقواعد الإملاء، فيتم بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء بشكل يتسم بالسلامة والصحة، ويراعى في ذلك عدة أمور كسلامة التهجّي بوضع الحرف بجوار الحرف داخل الكلمة، ووضع الكلمة بجوار الكلمة داخل الجملة؛ والتنظيم الذي يعنى بتنظيم المكتوب وفق علامات الترقيم؛ وجمال المكتوب ووضوحه وفق قواعد الخط العربي السليم³.

1- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم)، ص 50، 51.

2- طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

(*) مراحل الكتابة: نظراً لحاجة الإنسان منذ القدم إلى التواصل، لجأ إلى اختراع الكتابة، ومن المعروف أنها قد مرّت على العديد من المراحل، فانتقلت من مرحلة الصور والرسوم إلى مرحلة التصوير المعنوي، لتصل إلى مرحلة التصوير الحرفي التي فيها شهدت الكتابة نقلة نوعية في تكوين الجمل، ثم أخيراً مرحلة الحروف الأبجدية. للاستزادة: ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 213.

(**) أنظمة اللغة العربية الستة: وهي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام البلاغي، والنظام الدلالي، والنظام النحوي، والنظام الكتابي، ونعني بالنظام الكتابي: الإملاء، والخط، وعلامات الترقيم. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 92.

3- ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 229.

وبصيغة أخرى، يمكن القول أنّ للكتابة ركان، أما أولهما فيمكن في الجانب المعنوي، ويتمثل في مجموع الأفكار والعبارات التي تختلج النفس، والتي يريد الفرد أن يعبر عنها، ويمكن أن نعبر عنها بمصطلح "المدلول"، وثانيهما يكمن في الجانب الأدائي الظاهري، الذي يتمثل في الكتابة وما تتضمنه عليه من حروف ورموز وعلامات وقف، وغيرها من متعلقات الكتابة السليمة، التي تترجم تلك العبارات والأفكار التي كانت مستقرة في النفس، ويمكن أن نطلق عليها مصطلح "الدال"، وهذان الجانبان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لارتباط الأفكار بوسيلة التعبير عنها، سواء كانت لفظاً أو كتابة، أي ارتباط الدال بالمدلول لإيصال المعنى المراد.

الفرع الثاني: أهمية الكتابة

يبدو أنه لا تخلو حصة دراسية من عنصر الكتابة، حيث يتمّ تعلمها عادة من خلال دروس وأنشطة الكتابة والتعبير الكتابي، وما يمكن ملاحظته هو أنّ المتعلم في المرحلة الابتدائية يجد صعوبة في تنفيذ المهام الكتابية، ذلك لما تحتاجه من المرور بمراحل كثيرة للوصول إلى إنتاج كتابي تنطبق عليه مواصفات الكتابة الجيدة، فنشاط الكتابة يحتاج إلى إتقان العديد من المهارات في آن واحد¹، وكثيراً ما يكون الخطأ في الرسم الكتابي سبباً في تغييب المعنى، وعدم وضوح الأفكار، ويلاحظ أنّ عدم إعطائها كل الأهمية أدى بالمتعلمين في مختلف الأطوار والمستويات، إلى افتقارهم القدرة على كتابة فقرة صغيرة دون أخطاء في النحو أو المفردات أو الأسلوب²، ومن ثمّ تعتبر الكتابة السليمة اللغة والأداء عملية جدّ مهمّة وضرورة اجتماعية للتعبير عن ما يدور بالنفس والاطلاع على أفكار الآخرين.

إنّ الكتابة هي الوسيلة التي تعكس المخزون اللغوي لدى المتعلمين، ومدى تحكّمهم بالألفاظ والمفردات التي تعبر عن مدى فهمهم للموضوع، وبأساليب الإنشاء، وقدرتهم على التعبير عمّا يجول في فكرهم؛ ويختلف مستوى الكتابة بمقدار سيطرتهم على تلك الأدوات، ومنه فالتعبير الكتابي هو أحد فروع الكتابة إلى جانب الإملاء والخط³، وتخضع لمجموعة من الشروط التي يجب توفرها في المعلم، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر⁴:

- قدرة وإيمان المعلم بأهمية دوره في النهوض بالمجتمع.

1- ينظر: صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 152.

2- ينظر: صالح محمد النصيرات، المرجع نفسه، ص 151.

3- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 212.

4- ينظر: طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

- المعرفة بالنواحي النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلمين.
 - التمتع بمهارات وقدرات تسمح بالقيام بمهمة تعليم الكتابة.
 - امتلاك الثروة اللغوية والثقافية الكافية.
 - القدرة على ترغيب المتعلمين على الكتابة، والتدرج معهم من السهل إلى الصعب.
- نشير بالقول هنا، إلى القول بأنه إذا كانت القراءة عملية يقوم فيها الفرد بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفهي، فإن الكتابة عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفهي إلى نص مطبوع، إنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا¹، فالكاتب الجيد من الضروري أن يكون قارئاً جيداً.
- ### الفرع الثالث: أهداف تدريس نشاط الكتابة

- غني عن البيان، أنّ الغاية الأسمى من تعليم الكتابة هو بناء القدرة على التعبير السليم والواضح لدى المتعلم، ويتطلب ذلك أن تتحقق في المتعلم مجموعة من الأهداف²:
- اكتساب القدرة على التعبير بلغة سليمة عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات بشكل راق ومؤثر، فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
 - الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية، والصرفية، والدلالية.
 - ممارسة التفكير المنطقي في عرض الأفكار وتسلسلها، لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.
 - القدرة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، كتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق أو كتابة المذكرات والحواطر.

إن إتقان المتعلم لنشاط الكتابة وما ينضوي تحته من أنشطة الخط والإملاء... إلخ، يجعله واعياً ومدركاً للغة، مما يمكنه من التواصل الاجتماعي والتعبير سواء كان شفهاياً أو كتابياً، وظيفياً أو إبداعياً، فضلاً عن قدرته على بناء الأفكار السديدة، والتمييز بين الآراء، والاستناد إلى الأدلة القوية خلال حواراته، فيتفاعل مع أفراد محيطه بطريقة تجعل منه شخصاً فاعلاً وذو أثر إيجابي.

الفرع الرابع: أنواع الكتابة

لقد تمّ التمييز بين ثلاثة أنواع رئيسة من الكتابة³:

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسيها صعوباتها)، ص 189.

2- إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، دار الألوكة، (د،ط)، (د،ت)، ص 03.

3- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها تدريسيها صعوباتها)، ص 189، 191.

- 1- الكتابة التعبيرية: وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، فيبنيها وينسقها، وينظمها في موضوع معين، بطريقة تسمح للقارئ أن يمرّ بالحالة نفسها التي مرّ بها الكاتب، وهذا النوع من الكتابة يطلق عليها في التربية بالكتابة الإبداعية.
 - 2- الكتابة المعرفية: وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف، وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به، ويستلزم هذا النوع من الكتابة تفكيراً تحليلياً، والكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تتضمن معلومات وحقائق وأخبار، وهذه الكتابة تشبه ما يسمى بالكتابة الوظيفية.
 - 3- الكتابة الإقناعية: وهي تتفرع من الكتابة المعرفية، وفيها يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل: المُجاجة، وإثارة العطف، ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين، واستخدام الأسلوب الأخلاقي، وربما يلجأ إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه.
- ولتحقيق هذه الأنواع والتمكن منها، فإنّه من الضروري على المعلمين العمل جاهدين بشتى السبل للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من التحكّم في مختلف الأساليب التعبيرية، وفي إطار النظرة التكاملية للغة فإنّ تدريبه على الكتابة في غاية الأهمية؛ من حيث إنّ التعبير في أصله معنى ومبنى، والمبنى ألفاظ تُساق تكسو المعنى فيظهر بها في أحلى حلة، وينعكس ذلك في التعبير الكتابي الجيد والسليم اللغوي، لذا ينبغي توجيه العناية صوب تمكين المتعلمين من إجادة الخطّ والاملاء، والتعبير الكتابي الجيد والسليم؛ وسنتناول بالتفصيل كل فرع من هذه الفروع في العنصر الموالي.

الفرع الخامس: فروع الكتابة

1- نشاط الخطّ

يعرّف الخط بأنه «فنّ تحسين شكل الكتابة وتجويدها، لإضفاء الصّفة الجمالية عليها، وهو وسيلة الاتصال الكتابية الأولى، وإحدى وسائل التواصل بين الكاتب والقارئ، وبالخطّ يكون الانتقال من الصوت المسموع إلى الرّمز المكتوب»¹.

1- طه حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

مما سبق يمكن القول بأن الخطّ الجيد يعدّ تدريبا للعين على قوّة الملاحظة، وتدريباً لأصابع اليد على الثقة والاتزان؛ حيث تشهد مهارة التحكم والسيطرة في القبض على أدوات الرسم والكتابة تطورا متدرجا عبر الأطوار التعليمية، فالخط هو وسيلة الاتصال الإنساني بالشكل الكتابي¹، فضلا عن ذلك فإن الرسم الكتابي السليم، والخطّ الواضح الجميل، يستخدمان لتحويل المعاني الداخلية في النفس إلى لغة رمزية واضحة ذات دلالة يمكن فهمها، ويعدّ وضوح الخطّ بمثابة همزة الوصل بين المرسل والمستقبل (الكاتب والقارئ)؛ بحيث يتكّن هذا الأخير من الوقوف على الأفكار والمعاني الصحيحة المراد إيصالها، في حين أن رداءة الخطّ من شأنها أن تُفقد المستقبل (القارئ) الرغبة في قراءة المكتوب، وبهذا نرى أن توجيه العناية صوب تعليم الخطّ هدف أساسي في منهاج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. تجدر الإشارة هنا إلى القول، أنّ التدريب على الخطّ يخضع إلى مجموعة من الأسس كاختيار المادة التي يتعرّض المتعلم لكتابتها، فكما كان ما يكتبه ممّا يرغب في كتابته، كان ذلك أدعى للتطور والنجاح والتقدم؛ بالإضافة إلى التدريب المنظم والمستمر الذي يعدّ ضروريا لتحصيل أفضل النتائج، فالخطّ عملية يجب أن يأخذ التكرار فيها دوره الواضح؛ كما ينبغي على المعلم إتباع الخطوات التربوية الصحيحة في نشاط الخطّ، بمراعاة وضعية الجلوس الصحيحة للمتعلم أثناء الكتابة، وتدريبه على كتابة الحروف بالطريقة السليمة خاصة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية².

فالكتابة إذن، هي فن تسجيل أفكار المتعلم وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، والخطّ هو فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها، ولا شكّ أن النجاح في تجويد الخطّ لا يقتصر على التدريب المنحصر في تقليد رسم الحروف وحرصها إلى بعضها البعض، لتكوين كلمة ثم جملة ثم فقرة، وإنما يحتاج إلى أعمال الفكر والقيام بالعديد من العمليات العقلية؛ والمتعلم في أثناء ذلك يحترم قواعد الكتابة، والشكل الهندسي الخاص بكل حرف من الحروف؛ ولكي يكتمل الشكل الصحيح للكتابة أو معناها الشامل لا بد من الاهتمام بالإملاء (الهجاء) لأنّ التعبير في أصله معنى ومبنى كما سنرى في العنصر الموالي.

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، ص 166.

2- إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص 121.

2- نشاط الإملاء (الهجاء)

يعرّف إبراهيم علي رباعة الإملاء بأنه «فن رسم الكلمات في اللغة العربية، عن طريق التصوير الخطّي للأصوات المنطوقة، برموز تُتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، ويكون ذلك على وفق قواعد وضعها علماء اللغة»¹.

من خلال التعريف السابق، يظهر لدينا مستويان في الكتابة: أحدهما ظاهر والآخر باطن، وأما المستوى الظاهر ونقصد به الجانب المكتوب من اللغة، فتقع قضاياها على: الخطّ، والتهجّي، ونظام الجمل، ومنحى الفقرات، والهوامش، والترقيم، أي: هو نظام التصوير المشار إليه؛ أما المستوى الباطن، والمقصود به محتوى الكتابة، فتقع فيها قضايا من نحو: التصوير، والأفكار، والسياق، والمعالجة، والتتبع²؛ وبمعنى آخر إن المعنى فكرة نتطلب ألفاظاً لتظهر وقد كانت مضمرة، فتنوع الأفكار والقدرة على التصوير والتخيّل هو دليل على سعة أو ضيق خيال المتعلم وأفقه، ومنه فإن السفر بالأفكار لهو الجني الحقيقي للتعبير؛ من هنا نقول أنّ الكتابة هي شكل ومحتوى أو هي قدرة وعملية ومهارات عقلية وحركية.

وعلى سبيل الاتساع، فإنّ اللغة لغتان: الأولى منطوقة والثانية مكتوبة، وهذه الأخيرة هي تصوير للأولى واصطلاح عليها، وكتاتهما يمكن ترجمته إلى الأخرى فكلّ مقروء لابد من أن يكون مكتوباً، وكل منطوق يمكن كتابته، ومن ثمّ فالرابط بين هاتين اللغتين لا يكون إلاّ تعليماً واصطلاحاً، وهذه وظيفة المدرسة الابتدائية بأن تعود المتعلم الربط بين أمور ثلاثة هي: الفكرة العقلية، والصوت المعبر عنها، والنقش الممثل للفكرة وصوتها؛ لأنّ هذه الأمور الثلاثة تؤكد أنّ الكتابة تبدأ من الفكرة، أي من المعنى، وأن المكتوب ليس سوى إطار ظاهري عام ينضوي على فكرة معقولة، مصورة معروضة في وضوح وفق نظام الكتابة، والمعالجة في التدقيق وفق طبيعة الفكرة ذاتها وتحورها وثناياها³.

نشير في هذا المقام، إلى أنّ الخطّ يرتبط بالإملاء ارتباطاً وثيقاً؛ من حيث إنّ الغرض من الخطّ هو أن يكون صورة واضحة لما تمّ النطق به، وأداة صالحة للإجابة والاستفادة عن

1- إبراهيم علي رباعة، المرجع السابق، ص ن.

2- ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، (د، ط)، 2005م، ص 240.

3- ينظر: حسني عبد الباري عصر، المرجع نفسه، ص 301.

طريق الرموز، ويتحقق ذلك إذا تمّ التطابق بين الكتابة والنطق¹، وهكذا فإن الهدف من تدريب المتعلم على نشاط الإملاء هو إقداره على التحكم في الكتابة، مراعيًا صحّة مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية، ويؤدي الخط في ذلك دورًا كبيرًا في إضفاء الوضوح والجمال على الكتابة فتستساغ قراءتها².

يمكن القول هاهنا، أنّ المتعلم خلال مسيرته الدراسية يكتسب العديد من مهارات اللغة التي يكون قد تدرب على مختلف أنشطتها، وكلما انتقل إلى مستوى دراسي معين زاد تمكنه من المنطوق، وانعكس ذلك على تحكمه في المكتوب؛ وترتبط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف، والمتعلم قبل البدء بعملية الكتابة يكون قد تعرّف عليها وعلى اشتقاق وتكوين كلمات لا محدودة من عدد محدود من الكلمات، ونوع الحرف الذي يكتبه مستفيدًا في ذلك من مختلف الخبرات التي مرّ عليها طيلة مساره الدراسي.

يهدف تدريب المتعلم على نشاط الإملاء إلى الوصول به لمستوى يمكنه من³:

- التدرب على رسم الحروف والكلمات بصورة صحيحة، تحدّد المعنى وتوضح الهدف المنشود.

- إجادة استخدام علامات الترقيم والتعود عليها، ممّا يحدّد الجمل أو يربط فيما بينها.

- معرفة مواضع الفصل والوصل، ونهاية الكلام وبدايته.

ولا يخفى أنّ التدريب على الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم يساعد المتعلم على القراءة والكتابة الصحيحة، ويجعل الآخرين يقرؤون ما كتب بسهولة، فالمتعلم الذي يعرف أين يجب وضع الفاصلة والفاصلة المنقوطة والنقطة، وأين يضع علامة التعجب والاستفهام، يكون أقدر على القراءة الصحيحة فتكون كتابته مقروءة ومفهومة للآخرين؛ فضلًا عن ذلك فإنّ المدخل الأفضل للتدريب على علامات الترقيم، يكون بالنظر إلى الكتابات التي قام بها المتعلمون وتدريبهم على وضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة من خلال كتاباتهم⁴.

1- ينظر: حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، ص 416.

2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 67.

3- ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 301.

4- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 76، 77.

تجدر الإشارة هنا بأنه لا يمكن تعليم المتعلمين الكتابة في المرحلة الابتدائية، إلا بالتركيز على الشكل أولاً وعلى الإملاء ثانياً، ثم التأني في تعليمهم التعبير الكتابي وبخاصة الإبداعي، وعلى أساس هذا الترتيب نتناول تعلم التهجي في الطور الأول من المرحلة التعليمية، مرجئين تناولنا الإملاء، وبعض أنواع التعبير التحريري، إلى حين نتناول تعليم اللغة العربية في الأطوار اللاحقة من المرحلة الابتدائية¹؛ وهكذا، فإن الإملاء وسيلة من وسائل التدريب على الكتابة، ودرجة فهم أنشطة الإملاء وإتقانها عند المتعلم يعكس بالضرورة مستوى جودة التعبير وسلامته لديه، فهو وسيلة جيدة تضمن السلامة التعبير، والإفهام².

للإملاء فوائد عديدة، تتصل بالمهارات اللغوية المتنوعة، فهو تدريب للمتعلم على الكتابة الصحيحة، كما يكشف قدرته على التمييز بين الأصوات اللغوية، ويعزز معرفته بالمفردات والتراكيب اللغوية، كما يكشف عن قدرة المتعلم على الترقيم الصحيح³، ولكي يصل المتعلم إلى مستوى تعبير ذو لغة سليمة وصحيحة المعنى والمبنى، لا بد له من الالتزام بضوابط وقواعد يرجع إليها حين يلتبس عليه أو تواجهه عبارات غامضة؛ إذ أن واقع اللغة الراهن يستدعي دراسة النحو وتعليمه لحماية لغة المتعلم الشفهية والمكتوبة من الأخطاء.

3- نشاط القواعد النحوية والصرفية

لقد عرّف النحو قديماً بأنه العلم الذي يُعرف به ضبط أواخر الكلمات، ومعرفة حالتها إعراباً، وبناء، وتركيباً؛ أما المفهوم الحديث لعلم النحو، فهو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة، فهو يبحث في الارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة أو العبارة، وغير ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه⁴.

تعتبر القواعد النحوية وسيلة من الوسائل التي تعين على إجادة اللغة شفاهة، وممارسة القراءة والكتابة بلغة سليمة خالية من الأخطاء؛ فهي تساعد على دقة التعبير وسلامة الأداء

1- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 240، 300.

2- ينظر: سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، ص 43.

3- إبراهيم علي رابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص 121.

4- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريب مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 302، 303.

وضبط الكلمات؛ وعدم مراعاة القواعد النحوية يترتب عليه فساد في المعنى وقلب في الفكرة وسوء في الفهم، فنحن نتعلم القواعد النحوية لنقوم ألسنتنا ونهذب كتابتنا، وليس المقصود من تعلمها أن تصبح هدفا من الأهداف التعليمية¹.

إنّ تعليم الأنشطة الخاصة بقواعد النحو والصرف يكون في المراحل الابتدائية، كونها الركيزة التي بعدها يصبح المتعلم قادرا على فهم القواعد الأخرى، وحالما يتمكن من معرفة القواعد النحوية والصرفية، تصبح لديه القدرة على إنتاج تعبير سليم اللغة وخال من الأخطاء، إضافة إلى أنه يصبح قادرا على وضع العلامات الإعرابية للكلمة، ومعرفة حالتها إعرابا وبناءً، ومعرفة كتابتها؛ فالهدف الأساسي من تعليم القواعد النحوية هو توظيفها توظيفا يجعل المتعلم يستخدم اللغة العربية استخداما سليما خاليا من الخطأ في مختلف اتجاهاته التعبيرية، والتعبير بصفة عامة هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، فكل فروع اللغة وأنشطتها تصبّ في التعبير، هادفة إلى خلق القدرة التعبيرية السليمة لدى المتعلم.

إنّ المتعلم عندما يتعرض إلى مختلف أنشطة اللغة العربية عبر الحصص الدراسية بمعية المعلم، يتمكن من أنشطة الخط والإملاء والقواعد... الخ، التي تساعد في صقل مهارته اللغوية؛ فجميع هذه الأنشطة التي يقوم بها المتعلم هادفة يستفيد منها ويستثمرها في اتجاه تحقيق الغاية المبتغاة بالتحكم في التعبير شفويا وكتابيا²، وعند وصول المتعلم لهذه الغاية يصبح بمثابة ذات فاعلة ومتفاعلة في العملية التعليمية التعلمية. وفي هذا المقام يرى بياجيه في نظريته البنائية، حول موضوع التعلم في إطار منظوره الاستمولوجي، بأن المتعلم يتعلم تركيب المعلومات، ويعيد دمجها وبلورتها في ذهنه ثم يقوم بإنتاجها من جديد³، أو بمعنى آخر يركب المعارف والأنشطة اللغوية التي تلقاها في القسم ثم يعيد بناءها في شكل تعبير شفهي أو كتابي.

1- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع نفسه، ص 302.

2- ينظر: أحمد عليوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 10، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م، ص 48.

3- ينظر: جان بياجيه، (تر) محمد بردوزي، علم النفس وفن التربية، دار توبقال للنشر، ط3، 1989، ص 47.

المبحث الثاني: مفهوم التعبير الشفهي والكتابي وأهدافهما

يمكن التمييز بين نوعين رئيسيين من التعبير؛ الأول هو التعبير الشفهي (*) الذي يمثل الجانب المنطوق من اللغة؛ أما الثاني فهو التعبير الكتابي (**) الذي يمثل الجانب المكتوب من اللغة؛ وفضلا عن ذلك ينقسم كل نوع منهما من حيث الغرض إلى تعبير وظيفي وآخر إبداعي يعتبر التحكم فيهما ضروري لكل فرد في المجتمع، وبخاصة المتعلم في المرحلة الابتدائية التي تولى فيها عناية خاصة للتعبير الشفهي بمنحه كل الوقت وبخاصة في الطور الأول منها.

المطلب الأول: التعبير الشفهي**الفرع الأول: تعريف التعبير الشفهي**

يعرف محسن علي عطية التعبير الشفهي بأنه «مهارة من مهارات اللغة، بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء»¹.

ويرى والي فاضل فتحي محمد بأن التعبير الشفهي عبارة عن «عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات، تصحبها تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متكامل يتم تعلمه صوتيا، دلاليا، ونحويا، بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين»².

انطلاقا من هذين التعريفين، نجد أنّ القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة، المؤثرة في حياة الإنسان، تكون بامتلاك وتنمية مهارة التعبير الشفهي منذ الصغر؛ حيث تنمو قدرة

(*) التعبير الشفهي: هو الجانب المنطوق من اللغة، ويسمى كذلك بالتعبير الشفوي لما له من قيم فنية وتربوية، وسبب استعمالنا للفظ الشفهي في أطروحتنا بدل لفظ الشفوي -على الرغم من أنّ كلاهما صحيح، ويؤيدان المعنى نفسه، والدليل على ذلك: أنّ المحذوف من الشّفه هو الهاء فقالوا: (شَفْهي) في النسبة و(شَفّهات) في الجمع، أما من قال أنّ المحذوف هو الواو قال: (شَفوي) و(شَفوات)، لكن القول الأول أحق؛ لأننا نجعلهما في التكسير (شِفاه) ونقول: (شافهته) بمعنى حاورته. مصطفى العلايني، جامع الدروس العربية، موسوعة في ثلاثة أجزاء، مراجعة عبد المنعم خفاجة، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج2، ط28، 1993م، ص 74.

(**) التعبير التحريري: التعبير التحريري أو التعبير الكتابي، ولهما المعنى نفسه، وأطلق مصطلح التحرير؛ لأنه يعتمد على التحرير أي التدوين والكتابة؛ ومردّ اعتمادنا استعمال لفظ الكتابي هذا التعارف الكثيرين عليها، وشيوعها وتداولها أكثر في الوسط المدرسي.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب اللغة العربية، ص 204، 205.

2- والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (طرقه-أساليبه-قضاياها)، ص 159، 160.

الطفل على التحدّث في سن مبكرة، إذ يعتمد قبل ذلك على الإشارات وتعبيرات الوجه، ثم يبدأ بالتعبير بواسطة اللغة المنطوقة التي تكون في شكل أصوات مختلفة يصدرها الجهاز النطقي كالمنغاة والصراخ، ليعبر بها عن مختلف أغراضه؛ إذ أن معظم الأطفال تربوا في بيئات تعتمد اللغة المنطوقة كوسيلة للتواصل، فتزداد قدرتهم على التعبير بشكل كبير خلال سنواتهم الأولى؛ وهكذا فإنّ «الطفل ليس مستعداً بيولوجياً لتعلم اللغة فحسب، ولكنه أيضاً مدرب اجتماعياً على استخدام اللغة المنطوقة للتواصل»¹، وفي هذا الشأن يمكن القول أنّ «مفردات اللغة تعكس بصورة واضحة المحيط الاجتماعي، للقوم الذين يتكلمونها»².

بالإضافة إلى ذلك يُنظر إلى الكلام كفن لغوي يستلزم عناصر أربعة تتمثل في: الصوت، واللغة، والتفكير، والأداء، ليكون بذلك من أبرز المهارات اللغوية لما له من أهمية في الحياة، هذا ما يؤكده حامد عبد السلام زهران في القول بأنّ «التعبير الشفهي عبارة عن مزيج من العناصر التالية: التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالتعبير الشفهي إذن هو فن نقل الاعتقادات، والعواطف، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث من المتحدث إلى الآخرين»³؛ ومنه فالتعبير الشفهي نشاط كلامي ونظام متكامل يُفصح فيه الفرد بواسطة اللسان عما يريد أن يقوله، وهو يختلف ممارساته الشفهية يستخدم بعفوية في الحياة اليومية.

أما طه علي حسين الديلمي فيعرف التعبير الشفهي بأنه «كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد في معناه، فاللفظ الذي لا معنى له لا يمكن أن نسميه كلاماً»⁴.

معنى ذلك أنه لا قيمة للكلام من دون معنى، وإلّا صار لغواً^(*)، وإذا كان الكلام عكس ذلك صار قولاً، «وتجليّ الكلام في التعبير يعكس أهميته، التي تستدعيها مجالات

1- نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب النطق وعلاجه، ص 184.

2- آلان كامبي، اللغة وصعوبات القراءة، (تر) موسى محمد عمارة، ص 38.

3- حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، ص 486.

4- طه علي حسين الديلمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجية التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص 212.

(*) جاء في معجم لسان العرب لابن منظور بأنّ اللغة «أصلها لغني ولغو، والهاء عوض، وجمعها لغني؛ وقيل أيضاً لغا. اللغو واللغا، السقط وما لا يعتمد به من كلام وغيره ولا يحصل منه فائدة ولا نفع. واللغو ما كان من كلام غير معقود عليه، واللغو في لسان العرب غير معقود عليه». ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 15، ص 250، 252.

الحياة التي لا تتم إلاّ به؛ من حيث إنه وسيلة من وسائل الإفهام، والتفاهم، والاتصال»¹، فكثير من الدراسات بيّنت أنّ الجانب الشفهي من اللغة يشكّل نسبة 95% من التواصل اللغوي بين الأفراد والجماعات².

من هذا المنطلق تجدر الإشارة إلى أنّه لا يمكن أن يحدث تواصل دون وجود متحدّث يمثل المرسل، ومستمع يمثل المستقبل، فعملية التعبير عند المتعلم حال دخوله المدرسة تعتمد على اللغة التي يتلقاها داخلها، ودرجة ارتباطها بالبيئة الخارجية، ومستوى التحكم في استخدامها مع معلمه وأقرانه؛ وقد أطلق البعض على هذا النوع من التعبير اسم المحادثة أو الإنشاء الشفهي، إلاّ أنّه يوجد اختلاف بينهما^(*)، فالتعبير الشفهي يجري بين طرفين ولا يشترط فيه الحوار، ولا يكتفي فيه المعبر بالإجابة عن الأسئلة، بل يتجاوز كل هذه الشروط إلى الوصف أو التعليق أو النقد أو إبداء الرأي في وضعية ما أو فكرة من الأفكار أو التعبير عمّا يخالج النفس أو عن قصة بعد سردها، إذ يتم فيه الإفصاح عن المشاعر والأفكار بالكلام باستعمال العبارات السليمة والأفكار المرتبة... إلخ؛ أما المحادثة فيمارسها المتعلمون ضمن حدود المدرسة في مواقف عدّة أهمها التعبير أو الإنشاء الشفهي؛ فالمحادثة هي مناقشة تقتضي التفاعل، ويتمّ فيها تبني فكرة خاصة بالفرد ذاته، ومتابعة الأفكار التي يعرضها الآخرون للردّ عليها اتفاقاً أو اختلافاً، وبهذا المعنى هي المقصودة في المرحلة الابتدائية، لتعويد المتعلم على الإفصاح المقصود والمنظّم المنتبه الواعي عن أفكار الذات، وهذا كله من قبيل الإرسال اللغوي؛ لأنّ المتعلم هنا «بمثابة المرسل إليه، وهو الطرف الآخر في عملية التواصل، والمستقبل

1- فهم مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال الابتدائي والإعدادي والمتوسط والثانوي- رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص 48.

2- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 152.

(*) المحادثة والتعبير الشفهي: تختلف المحادثة عن التعبير؛ من حيث إنها تعتبر نوع من التعبير الشفهي، وثيقة الصلة بالتحدّث، لكنها مرهونة بطرف آخر مشارك فيها، وتدور حول معاني مشتركة متبادلة بين متحدثين يراد لخصها، وعرضها، وتبادلها، وتمييزها، واتخاذ المواقف بشأنها؛ كما أنها تحتاج إلى مهارة التنبؤ بأفكار الطرف المشارك المتحدّث فيها، والتنبؤ بحججه وأساليبه في العرض والتنفيذ، والمرونة في تناول الحجج والردّ عليها، وإيضاح الغامض منها. ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 487، 488.

لمضمون الرسالة»¹، ولكن المحادثة عموماً تكون صعبة نوعاً ما؛ لأن فيها متحدثين مختلفين يختلطان حتماً في النمو، وفي مستويات الثقافة ودرجة الذكاء... الخ، ومن ثمَّ فالنضج في المحادثة أبطأ منه في التعبير الشفهي، لذا فإنه يُنصح بالتركيز أولاً على التعبير الشفهي، وبخاصة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، فهو وسيلة المتعلم للتعبير تلازمه طيلة فترة حياته.

ومجمل القول أنَّ التعبير الشفهي والمحادثة يندرجان ضمن اللغة المنطوقة؛ حيث تمرَّ فيها المعاني الداخلية من ذاتِ الطفل بعد اختيار الأصوات المناسبة لها، ثمَّ تظهر إلى الخارج على شكلين؛ أولهما متصل يتمثل في التعبير الشفهي، والثاني مجزأً يتمثل في المحادثة التي يتبادلها اثنان كحدِّ أدنى، ويلاحظ أنَّ التعبير الشفهي أيسر من المحادثة؛ من حيث إنَّ الطفل في التعبير هو المرسل والمستقبل معاً²، فهو يستقبل المعاني المراد التعبير عنها من داخله، ويربطها بالأصوات ثمَّ يرسلها إلى الخارج في صورة منطوقة، فجودة التعبير الشفهي مرتبطة بدرجة تمكُّن الطفل في التعبير عن المعاني الداخلية عنده، ثمَّ ترجمتها إلى الخارج من خلال حسن اختيار الكلمات الملائمة وترتيبها في جمل وعبارات تُخدم الموقف المراد التعبير عنه.

للتعبير الشفهي في الوسط المدرسي أهمية كبيرة في تفعيل العملية التعليمية/التعلُّمية، فمن خلاله يستطيع أن «ينقل التلميذ أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة، وتساعده الإيماءات، والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه، والنبرة في الصوت»³.

ومنه فإنَّ التعبير الشفهي يساعد المتعلم على استخدام اللغة استخداماً جيداً، يسمح له بتوظيف مخزونه اللغوي في شتى مواقف الحياة التي تعترضه؛ فالمتعلم يعيش ويتواصل ضمن إطار وعلاقات التأثير والتأثر داخل الأسرة، ثمَّ المدرسة فالمجتمع ككل؛ والمتأمل في ذلك يجد أنَّ ممارسة المتعلم للتعبير الشفهي من شأنه أن يهدِّب كلامه، ويرفع من مستوى حديثه، ويحقق له مكانة اجتماعية، فينعكس ذلك على حالته النفسية والانفعالية، ليصل تدريجياً إلى مستوى يمكِّنه من تحقيق الكفاءات التعبير الشفهي وغير الشفهي⁴ التي تشمل كل ميادين

1- رضوان القضمانى وأسامة العكش، نظرية التواصل المفهوم والمصطلح، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سوريا، مج 29، ع 1، 2007م، ص 142.

2- ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 173، 174.

3- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 253.

4- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 45.

التواصل، «فالتدريب والتعليم المقصودان يُمكِّنان المتعلم من امتلاك القدرة على التعبير الشفهي المؤثر في المستمع، بطريقة تجد القبول والاستحسان عند المستقبلين»¹.

وعليه فإن لخصّة التعبير بالمدرسة الابتدائية دورها في تحقيق كفاءة التعبير الشفهي، ففيها يتحكّم المتعلم تدريجياً بهذه الكفاءة، ويرتبط ذلك بدرجة استيعابه وقدرته على النفاذ في مختلف الأنشطة اللغوية المصاحبة، ودرجة إلمامه بمفردات اللغة العربية وطرق استخدامها؛ إذ أن «اللغة العربية هي المفتاح الأول، الذي يجب أن يمتلكه المتعلم، ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم، فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلّات فحسب، بل هي أيضاً وسيلة نسج علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصّفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى»².

ومنه يمكن تعريف الإجرائي للتعبير الشفهي على أنه «وسيلة التواصل الأولى للفرد مع الآخرين، والسبيل الأمثل في التعبير عما يكتنفه من أحاسيس، ومشاعر، وأفكار، ومعارف يبلغها لغيره بواسطة اللغة مشافهة، وأداته في ذلك اللسان، وبالاستعانة أحيانا بالصور، والإيماءات والإيحاءات، وتعبيرات الوجه والعينين، بهدف التواصل وإشباع الحاجات والرغبات».

كما يمكننا تعريف التعبير الشفهي على أنه «تحكّم المتعلّم في الكفاءات ذات الطابع التواصلية، التي تكون بينه وبين أقرانه ومعلّمه بواسطة اللغة الشفهية، مستعينا بنبيرات الصوت، وإشارات اليد، وتعبيرات الوجه، وحركة العينين، وغايته في ذلك الفهم والإفهام».

الفرع الثاني: نوعا التعبير الشفهي

التعبير الشفهي نوعان، الأول وظيفي والآخري إبداعى وهما ضروريان ينبغى تدريب المتعلم عليهما معا لارتباطهما باحتياجات الحياة اليومية بكل تشعباتها.

1- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 135.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 45.

النوع الأول: التعبير الشفهي الوظيفي

يعرف التعبير الشفهي الوظيفي بأنه ذلك التعبير «الذي يؤدي غرضاً وظيفياً (نفعياً)، تقتضيه حياة المتعلم، سواء داخل المدرسة أو خارجها، كعرض كتاب مثلاً أو في محيط المجتمع، ويساعد الناس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، ومن ثمّ فهو ضروري لكل إنسان»¹، وعموماً فإنّ الغرض الأساسي منه هو تحقيق التواصل بين الناس بغية تنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم، وبصفة خاصة هو ذلك التعبير الذي يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم في شتى نواحيها سواء داخل أسوار المدرسة أو خارجها.

تتخصر مجالات التعبير الوظيفي من الناحية الشفهية، في أنّها تشمل كل مواقف الاستقبال، والتعريف بالآخرين، والوداع، وكلمات الشكر، أو المشاركة في المحادثة والمناقشة، وتوجيه التعليمات، والإرشادات، أو عرض كتاب أو التعليق على الأحداث...؛ وقد تطرق إلى ذلك علي سامي الحلاق في قوله بأنّ التعبير الشفهي الوظيفي «يتمثل في المحادثة، والمناقشة، وقصّ القصص، وسرد الأخبار، وإعطاء التعليمات، والتوجيهات، والإشارات، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة»²، وهكذا فإنّ هذا النوع من التعبير يهدف أساساً إلى جعل المتعلم متمكناً من تنظيم حياته، وقضاء حوائجه، والوفاء بمتطلبات الحياة العصرية بصفة عامة³؛ باعتبار أنه يتعلّق بالحياة اليومية للفرد عامة والمتعلم بصفة خاصة، ويمكن تدريب المتعلمين عليه في كل المراحل الدراسية ولا يمكن الاستغناء عنه.

1- النوع الثاني: التعبير الشفهي الإبداعي

يمتاز هذا النوع من التعبير بتحميل المحادثة بمختلف المكونات الداخلية للمتكمّل، فيُفصح المبدع عن عواطفه وكل ما يخالج نفسه، ويُترجم أفكاره وأحاسيسه النفسية وانفعالاته الداخلية بلغة سليمة وعبارات بليغة وألفاظ منتقاة تستحوذ على انتباه المتلقي السامع؛ حيث

1- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط، دليل الأستاذ، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2004م، ص 43.

2- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 238.

3- ينظر: علي احمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 217. وينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (د، ط)، 2005م، ص 183.

تتفدُّ إلى أذنه فتؤثر فيه، ثم تدفعه بعدها إلى المشاركة الوجدانية مع المتكلم¹؛ ويمكن تدريب المتعلمين على هذا النوع من التعبير في أي مرحلة دراسية، لأنه الوسيلة المثلى لتشجيعهم على الاسترسال في الكلام والإبداع فيه، فيتم اكتشاف مواهبهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح، مما يؤدي إلى نمو شخصياتهم ويثري الخيال لديهم وينمي قدرة الإبداع عندهم، فيكتسب المتعلم جمال اللغة.

الفرع الثالث: أهمية التعبير الشفهي

يكتسي التعبير الشفهي أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، فبه يتم التواصل والتفاهم، وتنبع أهميته من كونه:

- وسيلة من وسائل الإفهام والتفاهم، للمضي قدماً والنهوض بمستقبل الأمة، وهو بذلك يعدُّ بمثابة «ثمر الثقافة اللغوية، التي يتعلّمها المرء، كما أنه وسيلة التواصل والتفاهم بين البشر، وأداة تقوية الروابط الإنسانية والاجتماعية، إلى جانب أهميته في تعلم المواد الدراسية»².

- التعبير الشفهي أساسي لاتصال الأفراد والمجتمعات، فالكثيرون يفضلون إرسال اللغة كلاماً في أغلب عمليات تواصلهم أكثر من الكتابة³، فالطفل يستعمل مهارة الكلام ليتحدث ويناقش أكثر من أي مهارة لغوية أخرى، فضلاً على أنه مناسب لكل فئات وشرائح المجتمع، فالصغير، والكبير، والأمي، والمتعلم، والمثقف، يستثمرون اللغة الشفهية ويستعملونها في مختلف عمليات التواصل لتعدد مجالات الحياة اليومية.

- يعدُّ التعبير الشفهي من أهمّ الغايات المنشودة التي يعمل المعلم على تمكينها لدى المتعلم، فهو «أداة من أدوات الاتصال الأسرع، وأداة التفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم، ويعدُّ بذلك الأساس الذي يُبنى عليه التعبير الكتابي»⁴؛ فالتعبير الشفهي يعتبر أكثر استعمالاً من التعبير الكتابي⁵، والطفل يتكلم أولاً قبل أن يتعلم الكتابة أو باقي

1- ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 138-139.

2- محمد سهاب التيمي وتغريد عودة التيمي، اللغة العربية تأصيل وإبداع، دار قنديل، ط1، عمان، الأردن، 2014م، ص 39.

3- ينظر: محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 92.

4- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها بالتعليم الأساسي، ص 126.

5- ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 138. وينظر: علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات (للمعلمين والأساتذة)، ص 104.

المهارات اللغوية التي هي في الأساس وسائل تخدم التعبير، فمن خلاله يتمكن المتعلم من التعبير الكتابي بشكل سليم؛ ونشير بالقول هنا أن النجاح في التعبير الكتابي يتوقف على مدى تمكن المتعلم من التعبير الشفهي الذي من خلاله يكون قد أثرى حصيلته اللغوية، مما يسمح له باستثمار مخزونها وقت الحاجة.

- التعبير الشفهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره، علاوة على ان فيه تحريكا للذهن، وترجمة لأفكاره ومكنوناته، وتدريباً على ممارسة اللغة بصياغة الجمل، وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنطق بها، «بالإضافة إلى نمو المحصول اللغوي، فإن قدرة الطفل تنمو على تكوين الجمل، فتطول ويزداد تركيبها تعقيداً»¹.

- التعبير الشفهي يساعد الفرد على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى تحقيق الألفة والأمن، ففيه تعبير عن نفس الإنسان وقضاء لحاجاته، وتدعيم لمكانته بين الناس، فيتيح فرص التدريب على المناقشة وإبداء الرأي وإقناع الآخرين، فهو كالمرآة العاكسة لمستوى ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللغوي، كما أنه وسيلة للكشف عن عيوب التعبير أو التفكير، مما يتيح الفرصة لمعالجتها، ومحاولة تحسينها بالتدريب.

- إن في ممارسة المتعلم للتعبير الشفهي تدريب على استخدام اللغة استخداماً جيداً، مما يسمح له بتهديب أسلوب كلامه والرفع من مستوى حديثه، فيحقق لنفسه مكانة اجتماعية تنعكس على حالته النفسية والانفعالية، فيزداد ثقةً بالنفس، ويتعود على المواجهة والجرأة².

- يعد تفوق المتعلم في التعبير الشفهي دليلاً على تمكنه من مهارات اللغة وامتلاك زمامها، مما يساعده في إجادة التعبير الكتابي السليم في المراحل اللاحقة.

- يُمكن التعبير الشفهي المعلم من الوقوف على القدرات اللغوية للمتعلمين، فيعزز الإيجابي منها ويعالج جوانب القصور والضعف لديهم.

وغني عن البيان، أنّ لحصة التعبير بالمدرسة الابتدائية دورها في تحقيق التحسين والفعالية المطلوبة، من خلال استثمار العديد من العوامل المهمة التي ينصح بأخذها بعين الاعتبار، كما سنوضح ذلك في العنصر الموالي.

1- نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب النطق وعلاجه، ص 184.

2- ينظر: محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 93.

الفرع الرابع: صور التعبير الشفهي

للتعبير الشفهي صورٌ متعددة تعمل على إبراز شخصية المتحدث، وصقلها، والاعتناء بقدراته وإثراء منظومته اللغوية، ومن أهم هذه الصور نذكر:

1- المحادثة (أو التعبير الحرّ) تعدّ من أهمّ أنواع النشاط اللغوي لأنها تبعث الحيوية والنشاط في القسم؛ إذ تُعطي للمتعلم حرية الحديث عن أي موضوع أو عنوان يختاره ويميل إليه، وتمثل بذلك خطوة أساسية يتوقف عليها نجاح الدرس، ويأخذ المعلم بعين الاعتبار اختيارات المتعلمين في انتقاء الموضوع الذي يميل أكثرهم إلى التعبير عنه، ثم يهدّب المعلم العنوان ويتحدّث عنه بطريقة عامة، بعدها يهيئ المناخ الملائم لحمل المتعلمين للتعبير؛ وتكون هذه المواضيع مُستمدّة من الخبرات التي مرّوا بها، كسرّد القصص أو الرحلات أو غير ذلك؛ إذ أن هذا النوع من الموضوعات يجذب المتعلم للتعبير عنه، لامتلاكه المفردات اللغوية التي تساعده على التعبير عن تلك الموضوعات؛ فيكون بذلك دور المعلم توجيهياً¹.

2- التعبير عن الصور التي تعرض على المتعلمين «أو يُحضّرُها التلاميذ أنفسهم أو الموجودة في بداية كل درس من دروس القراءة، فيقدّم المعلم لمتعلميه بعض الصور البسيطة، التي من خلالها يقومون بالتعبير الشفهي بعبارات وكلمات تدلّ عليها»²، والتي تُتصف بحيويتها وحركتها، ويبقى على المعلم هنا أن يختار الصور الهادفة التي تتضمن أو تعبّر عن أكثر من معلّم، فقد يعرض لهم صور لمدينة أو قرية تظهر فيها مساكنها، ومدارسها، ومساجدها، وأشجارها، وبعض فعاليات سكانها، ويعتمد في ذلك على أسئلة يوجهها للمتعلمين، ليتصرّف في إجاباتهم بطريقة تدفعهم إلى تنوع التعبير³.

3- التعبير الشفهي عقب درس القراءة عادة ما يكون من خلال الإجابة عن الأسئلة في دروس القراءة بالتفسير والمناقشة والتعليق، ثمّ التلخيص، وهنا قد يطلب المعلم من المتعلمين أن يلخصوا بشكل شفهي الأفكار الأساسية التي وردت في الموضوع المقروء⁴.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية)، دار المعارف، القاهرة، ط14، (د،ت)، ص 150.

2- ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 140.

3- ينظر: عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية)، ص 151.

4- ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 140. ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 123.

4- استخدام القصص في التعبير؛ إذ أن للقصّة دور مهم في التعبير الشفهي، فهي من الموضوعات المحبّبة إلى نفوس المتعلمين، باعتبار طبيعتهم الميالّة للتعبير عن تلك القصص، ويراعى اختيار القصص الهادفة التي يستطيع المعلم من خلالها أن يسوق ما يريد إلى عقولهم من قيم ومبادئ حميدة، وكيفية الاستفادة والعمل بها في مختلف مواقف الحياة؛ كما أنّ القصص «تُعِين على التدريب على مهارات الكلام، ممّا يسهم في تحسين قدراتهم اللغوية، ولأجل ذلك تُستخدَم القصّة بصور وأساليب متعدّدة، فيكون التعبير إمّا بتكلمة القصّة الناقصة، أو زيادة معلومات بجمل وصفية ومحاولة تطويل القصص القصيرة، أو بالتعليق على قصة معينة، أو سرد القصص المقروءة أو المسموعة وتلخيصها، أو بالتعبير عن القصص المصورة»¹.

ولإضفاء الفعالية والديناميكية في القسم، يحسّن بالمعلم هنا إيجاد الموقف الطبيعي الذي يشجع المتعلم على حكاية القصص التي يتم تناولها، وينصح بأن تكون من واقع خبراتهم وحياتهم، قصد إثارة دافعيتهم وتحفيزهم على الكلام «مع ضرورة مراعاة الضبط النحوي، والصرفي حين النطق بالكلام، ومراعاة مخارج الأصوات والنطق الصحيح للحروف، فضلا عن النبر والتّغيم الصوتي للمواطن المختلفة للكلام»²، دون أن يغفل على استثمار عنصر التشويق، الذي عادة ما تتصف به القصص التي تُسرد بطريقة محبّبة وممتعة، بهدف تفعيل حصّة التعبير الشفهي، وتنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين، واكسابهم القدرة على التعبير بلغة سليمة.

5- حمل المتعلمين على الحديث عن حياتهم، ونشاطاتهم داخل المدرسة وخارجها، كالحديث عن حصص الألعاب والرسم والحفلات والرحلات، ونحو ذلك، أو الحديث عن ما يحيط بهم من حيوان ونبات وطيور، فضلا عن بيئاتهم المعاشة، وما يعترّيها من موضوعات ذات مضامين أخلاقية واجتماعية ووطنية واقتصادية؛ وتعمل هذه الطريقة المستعملة في المرحلة الابتدائية³ على تمكين المتعلمين تدريجيا على التعبير

1- عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية)، ص 151.

2- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/ والتحدث/ والقراءة/ والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، ص 74.

3- ينظر: طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 139.

الشفهي عن أفكارهم ومشاعرهم الإنسانية، ومختلف المواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء¹. إن المتأمل لما سبق، يدرك أنّ مواقف التعبير الشفهي متنوعة في مجالاتها، بتنوع مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها؛ وفي حصة التعبير الشفهي يعمل المعلم على تدريب المتعلمين على حسن الاستماع من خلال حصة فهم المنطوق، وآداب التحدّث مع الآخرين ومناقشتهم، وحكاية القصص، وإلقاء الكلمات، والتعليق على الأحداث وغير ذلك بأسلوب ممتع ومشوّق، والقصد من وراء ذلك تهذيب وجدان الطفل المتعلم وتوسيع أفقه، وتنمية أفكاره، وزيادة حصيلته اللغوية، وتمكينه تدريجياً من القدرة على التخيل والابتكار، والتعبير عن الأحاسيس والمشاعر بأسلوب واضح وبلغ²، وهذا ما تصبوا إليه المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال المنهاج الدراسي الذي يسعى فيه المعلم جاهداً إلى تحقيق الأهداف التي سَطَّرَ لأجلها المنهاج في نهاية كل طور من أطوار المرحلة التعليمية الابتدائية.

يعدّ التعبير الشفهي في غاية الأهمية بالنسبة لمتعلم المرحلة الابتدائية، وكلّما ازداد نموّ الطفل تطوّرت مهارة الحديث لديه، حتى يصبح بإمكانه في نهاية المرحلة الدراسية أن يعبر عن المواقف الاجتماعية التي يتعرّض لها بلغة سليمة، موظفاً الأساليب والأنماط التي تعلّمها وتدرّب عليها واكتسبها؛ وبحكم أن الطفل في الطور الأول تعوزه مهارة الكتابة، فإنه يتم استغلال ما فُطر عليه بتدريبه على التعبير الشفهي، لأنه بطبعه ميّال إلى التعبير الحرّ، بعدها يتمّ التدرج إلى التعبير الكتابي بتدرج الأطوار في المرحلة الابتدائية.

لأجل ذلك، يرى التربويون أنّ المدرسة يجب أن تعطي أهمية للتعبير الشفهي، وتوليها كل العناية والوقت في كل أطوار المرحلة الابتدائية وبخاصة الطور الأول منها، فهو نشاط يستدعي درجة عالية من الاهتمام، والإعداد الجيّد، والتحضير المحكّم³.

المطلب الثاني: التعبير الكتابي

بالرغم من أهمية الاستعمال الشفهي للغة في عمليات التواصل اللفظي المباشر بين الأفراد والجماعات، فإنّ التعبير الكتابي أو التحريري لا يقل أهمية عنه؛ إذ لا يمكن الاستغناء

1- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 125.

2- ينظر Widdowzon, H.G. Teaching Language As Communication, Oxford University Press , p.59°N .14 ,ERIC.

3- محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساس، ص 93.

عنه في عمليات التواصل غير المباشر، باعتبار ملاءمته لمختلف عمليات نقل المعارف والخبرات عبر الأجيال، كتدوين التاريخ والسِّير ومختلف مجالات العلم التي تواكب تطورات العصر وتلبي متطلباته... الخ.

الفرع الأول: تعريف التعبير الكتابي

يعرف علي سامي الحلاق التعبير الكتابي بأنه «عملية عقلية تقوم على التحليل والتركيب تصبّ في رموز مكتوبة تصوّر الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يعتمل في نفسه من مشاعر أو يخالجهها من أحاسيس وانفعالات حين يريد أن يكتب للمتعة العقلية، أو أن يتّصل مع الآخرين أو حين يريد قضاء مصلحة ما أو غير ذلك كله»¹.

كما عرفه عبد الرحمن التومي بأنه «القدرة على الاستعمال الكتابي للغة، في حدود المفردات والتراكيب الملائمة للمرحلة العمرية، بشكل سليم وبأسلوب واضح ومتسلسل ومنطقي، يستوفي الأهداف الوظيفية والإبداعية للكتابة»².

ويعتبر التعبير الكتابي «أهم قناة للاتصال الإنساني بشكل كتابي، وأداة من أهم أدواته، وهو النوع السائد والمألوف في المدارس بشكل عام، وهو يأتي في العادة بعد التعبير الشفهي»³. يمكن القول مما سبق من تعريفات، أنّ الكتابة أداة أساسية ومقصد من مقاصد تعلّم اللغة عموماً، ووسيلة مثلى للتعبير عمّا يختلج في النفس البشرية، فضلاً عن أنها ضرورة اجتماعية للوقوف على أفكار الآخرين والإمام بها؛ ويمثل التعبير الكتابي أصعب الأنشطة خلال مراحل التعليم عموماً، والمرحلة الابتدائية خاصة، ففيه تتجلى «قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح، وحسن عرضٍ ودقّةٍ عمّا يجول في فكره وخاطره، وعمّا يدور في مشاعره وأحاسيسه، كل ذلك في تسلسل وترابط في الفكرة والأسلوب»⁴.

وترى نجوى عبد الرحيم شاهين، أن التعبير الكتابي يمنح للمتعلم قدرة على «تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب، واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية، ومراعاة قواعد اللغة»⁵، فهو تلك القدرة على التفكير، والتدبّر في الكلام المصوّر

1- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 229.

2- عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 192.

3- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، ص 188.

4- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 237.

5- نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 2006م، ص 210.

للعواطف الإنسانية في تأججها وبرودها، من فرح، وحزن، وحب، وبغض، ثم تدوينه بطريقة فنية¹.

ويرى رجب فضل الله أن التعبير الكتابي «أسلوب للتفكير، من خلاله نميز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج، فهو ليس تعبيراً عن الفكرة والشعور، بقدر ما هو طريقة تفكير»²، فن خلال التعبير يمكن أن نتعرف على شخصية الكاتب ومعتقداته؛ إذ تظهر أفكاره مجسدة في الفضاء الطباعي، لكن بالرغم مما سبق ذكره، فإن التعبير يتجاوز مواقف واتجاهات الكاتب، ليعكس أسلوبه في الكتابة، ودرجة تمكنه من اللغة التي تظهر في سلامة الألفاظ وعذوبتها وشدّة تماسكها، فالتعبير إذن هو بمثابة التدريب العملي على التفكير من جهة، وعلى استخدام اللغة بصرفها ونحوها من جهة ثانية؛ إذ يشمل الاتصال اللغوي بكلا نوعيه (الشفهي و الكتابي)، والتفكير الذي كثيراً ما يطلق عليه مصطلح الفن اللغوي الخامس.

نخلص بالقول أنّ التعبير الكتابي عبارة عن عملية يتم بها التصريح عن المشاعر، والأفكار والآراء والحاجات... الخ، فعن طريقه يتم اتصال الفرد بغيره، ونقل المعلومات بشكل كتابي سليم، يُراعى فيه تسلسل الكلمات والجمل، وسلامتها من الأخطاء الإملائية والنحوية، فيعنى بقواعد الرسم الصحيح، وحسن الخط، واللغة، وحسن التركيب، والتنظيم، وترابط الأفكار ووضوحها³، وبذلك يعتبر نشاط التعبير الكتابي من أهم الأنشطة اللغوية التي تفتح مجالاً واسعاً أمام المتعلم، لإبراز مؤهلاته وقدراته، والتعبير عن آرائه وأفكاره وتصورات اتجاهه المواقف التي يواجهها، وذلك باستثمار الثروة اللغوية التي اكتسبها من الأساليب والتراكيب التي تعرض لها من نصوص القراءة ومن مواد أخرى، مراعيًا في ذلك أحكام القواعد التي تتطلبها الكتابة المستهدفة⁴؛ ومن هنا يمكن أن ننوه بتعريف خير الدين هني الذي يرى أنّ التعبير الكتابي «أهم نشاط في الفروع اللغوية؛ لأنّ هذه الفروع إنما وضعت لصيانة التعبير الكتابي، وحفظه من الأخطاء التي تشوّه مبناه، وتعمي معناه، وتفقد روعته وجماله وسحره

1- ينظر: أحمد الخطيب ونبيل الحسين، مهارات الكتابة والتعبير، دار الكنوز المعرفية العلمية، عمان، الأردن، (د، ط)، 2010م، ص 96.

2- محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها (تعليمها وتقويمها)، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2003م، ص 52، 53.

3- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 214.

4- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 192.

البياني، بسبب الركاكة في مبانيه، والغموض في مقاصده وأغراضه، وهو أهم وسيلة لحفظ التراث، ونقل الأخبار، والاتصال بالأفراد والجماعات، التي تفصلك عنهم المسافات الزمنية أو المكانية، مهما طالت أو بعدت»¹.

مما سبق يمكن أن نصوغ التعريف الإجرائي للتعبير الكتابي كالآتي: «التعبير الكتابي من أهم وسائل تواصل الفرد مع الآخرين الذي قد تفصله عنهم المسافات والأزمنة، بهدف تحصيل منفعة أو إيصال فكرة».

كما يمكننا القول بأن «التعبير الكتابي هو ترجمة الفرد لأحاسيسه، وأفكاره، ومعارفه على الصفحة البيضاء، مستعينا في ذلك باللغة، وملتما بكل معايير الكتابة السليمة من إملاء، وخط، وقواعد لغوية، وعلامات ترقيم».

الفرع الثاني: نوعا التعبير الكتابي

ينقسم التعبير الكتابي إلى نوعين كالآتي:

1- التعبير الكتابي الوظيفي

ويرى علي سامي الحلاق أن التعبير الكتابي الوظيفي هو الذي يؤدي خدمة للأفراد والمجتمعات، فبواسطته يتمكن الفرد من قضاء حاجاته وتنفيذ متطلباته...²؛ وتمثل مجالات التعبير الوظيفي من الناحية الكتابية في: كتابة التقارير، والمذكرات، وإعداد محاضر الجلسات، وكتابة النشرات والإعلانات، وكتابة المسائل الشخصية (كتابة بطاقات الدعوة، والاعتذار، وملئ الاستمارات، وتقديم الطلبات)، وكتابة الرسائل (*).³،...إلخ³، وهكذا فإن هذا النوع من التعبير يتعلق بالحياة اليومية للفرد ولا يمكن الاستغناء عنه، كما يمكن تدريب المتعلمين عليه

1- خير الدين هني، فنيات التدريس، دار مدني، الجزائر، ط1، 1999م، ص 154.

2- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 238.

(* بالرغم من أن الرسائل تعتبر من ألوان التعبير الوظيفي الاتصالي بصفة عامة، إلا أنها لا تخلو من الإبداع والتخيل، فقد يفكر الشخص أن الشعر والقصص وحدها تملك عنصر الخيال، والواقع أن هناك ألوان وأغراض كتابية أخرى كالرسائل والتقارير تكون جيدة في الفكر والعرض، جميلة الأسلوب، ومن هنا يمكن أن تدخل ضمن نطاق الكتابة الإبداعية، وفي كل الأحوال فإن الكتابة الجيدة هي التي توافرت على كل عناصر الجودة كأن تعبر عن موضوعها بشكل صادق ودقيق وبأسلوب جميل يؤدي الغرض المستهدف. ينظر: أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 217.

3- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 237.

في كل المراحل الدراسية¹؛ فجنده يؤدّي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها؛ والهدف الأساسي منه هو جعلهم قادرين على تنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم، والوفاء بمتطلبات الحياة العصرية بصفة عامة².

2- التعبير الكتابي الإبداعي

لا تكون الكتابة إبداعية إلا إذا توافرت على جمال الفكرة وأصالتها، فالكتابة الإبداعية هي إضافة الأديب لنظرة إلى الحياة وتفسيره الشخصي لها، فضلاً عن الجمال في التعبير والدقة في اختيار الألفاظ الموحية، والعبارات الواضحة، والأسلوب الموسيقي³، ويتيح هذا اللون من التعبير فرصة للمتعلمين للتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم وخواطرهم... فتبدو واضحة ومجسّدة في الفضاء الكتابي من خلال الحروف والكلمات والعبارات المنتقاة، بأسلوب أدبي مشوّق ومثير، يستحوذ على انتباه المتلقي ويجذب انتباه القارئ ليدفعه بذلك إلى المشاركة الوجدانية مع الكاتب المبدع⁴.

وهذا النوع من التعبير يحلّل النصّ الأدبي بالعواطف والعبارات البليغة والسليمة، ومن أمثله القصص بأنواعها، والمقالات الأدبية والقصائد الشعرية، والمذكرات الشخصية والتمثيلات والتراجم... الخ، ويمكن تدريب المتعلمين على هذا النوع من التعبير في أي مرحلة دراسية؛ من حيث إنها المدخل الأساسي لتشجيعهم على الكتابة والإبداع، فيتمّ اكتشاف مواهبهم في التعبير بوضوح عن أفكارهم ومشاعرهم، وينمو الخيال لديهم وترتفع قدرتهم على الإبداع؛ فيحافظ بذلك المتعلم على جمال اللغة وتشكل شخصيته بطريقة سليمة⁵.

نخلص ممّا سبق إلى أنّ التعبير الإبداعي شفهيّاً كان أم كتابياً، هو انسجام وتوافق بين لغة، وفكر، وتدوّق⁶، يهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس بأسلوب جميل، غايته في ذلك التأثير على المتلقي مستمعاً كان أو قارئاً حتى يتفاعل معها تلقائياً، وبالتالي يتمّ «توجيه فكر

1- ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 138. وينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 183.

2- ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 217.

3- علي أحمد مذكور، المرجع نفسه، ص 217.

4- ينظر: محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس متج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 94.

5- ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 138، 139.

6- ينظر: محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس متج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 203.

وعاطفة وسلوكا من دون قسر أو إجبار، عبر مسارات استدلالية وهو الأمر الذي عُرف عند بعض الدارسين بـ: العقلانية التواصلية التي تسعى إلى ضبط علاقة الفرد بالآخر، ضمن إطار أخلاقيات المناقشة والحوار القائم على المساواة، وهي في الوقت ذاته تكفل شروط التفاعل السليم والحوار المتبادل»¹، ومنه فالتعبير الإبداعي تصرّح ذاتي يبوح من خلاله المتحدّث أو الكاتب بأفكاره وأحاسيسه، ويفصح عمّا في داخله من عواطف جيّاشة بعبارات منتقاة، وأسلوب مستوفي الصّحة والسّلامة اللغوية والنحوية.

الفرع الثالث: أهمية التعبير الكتابي

يحتلّ التعبير الكتابي أهمية كبيرة في مختلف عمليات التواصل غير المباشرة، وأهميته لا تقلّ عن أهمية التعبير الشفهي ولا تنفصل عنه، وهو مكملّ للتعبير الشفهي ومتكامل معه من حيث أنه:

- يحظى بأهمية قصوى في الحياة، نظرا لكونه قناة الاتصال الإنساني وأداة من أهمّ أدواته، وبه يمكن المحافظة على بقاء الأمم وثقافتها وتراثها وحضارتها.
- يعد وسيلة من الوسائل التي تسهل عملية التفكير، والتعبير عن النفس والمشاعر، لذا فقد اكتسب التعبير الكتابي أهمية القصوى في حياة الأفراد والجماعات.
- يتّصل اتصالا وثيقا بحياة الإنسان، ويقوم بدور لا يمكن للتعبير الشفهي أن يؤديه، فهو لا يجري كما يجري التعبير الشفهي على سجايه ومن غير التقيد بعوامل الصّقل والتّهديب، بل لا بد فيه من صقل الفكرة وتثذيب الكلمة²، فالدّقة في التعبير الكتابي إحدى مقاييس الكفاءة والنجاح في العمل، وضرورة للعديد من الممارسات، فلا يمكن الاستغناء عنه لارتباطه بمختلف مجالات ومتطلبات الحياة، ككتابة التقارير والخطابات والرسائل.
- يشجّع على القراءة والاطلاع على أساليب الأدباء في التعبير الكتابي، مما يؤدي إلى زيادة المحصول اللغوي لدى الفرد والمتعلم، وإثراء أساليبه التعبيرية بكل ما هو جديد.

1- حسن مصدق، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص 142.

2- ينظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، لطوف عبد الله، دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصفوف الأولى-الثاني-الثالث من المرحلة التعليم الأساسي، تونس، (د،ط)، 2010م، ص 98.

- التعبير الكتابي عموماً والإبداعي خاصة يوفر فرصة أكبر للتعبير عن المشاعر والأحاسيس، وتصويرها تصويراً جميلاً، فيُعدّ بذلك مجالاً لإظهار مواطن الجمال في اللغة العربية، وقدرتها على التعبير عن المعاني بدقّة لا تُتوافر لسواها من اللغات، بالإضافة إلى قدرتها على رسم لوحات فنيّة جذّابة تتفوّق على ريشة الفنّان في التعبير عن المعاني¹.

- تظهر أهميته من خلال القابلية اللغوية والفكرية للمتعلمين، أكثر ممّا هم عليه في التعبير الشفهي، وذلك نتيجة انعدام المواجهة الفعلية فيه، فالمتعلمون يستطيعون أن يعبروا تعبيراً سليماً، وذلك لشعورهم بعدم مراقبة الآخرين لهم، ويتيح الفرصة للمعلم لمعرفة مواطن الضعف والقوة في تعبير متعلميه، ليُحسن بعد ذلك توجيههم من خلال تعرفه على مستوياتهم التعبيرية، ويكون مجال التفكير أوسع من التعبير الشفهي، ممّا يعطي الفرصة للمتعلمين للتأني في الكتابة، فلا شيء يجبرهم على الكتابة فوراً².

- يعتبر أحد المداخل الأساسية في التغلّب على صعوبات التعلم، والتقليل من حدة انتشار ظاهرة الضعف اللغوي في مراحل التعليم المختلفة وبخاصة المدرسة الابتدائية «التي يتوجب فيها تعليم المتعلم ما يحتاجه من المعرفة حتى يستطيع أن يكتب ما يريد وفي هذه المواقف الحيوية التي تصادفه في حياته داخل المدرسة وخارجها»³، فأيّ تطوير في التعبير الكتابي يؤدي إلى نموّ في التحصيل الدراسي.

يتضح ممّا سبق أنّ للتعبير الكتابي مكانته بين المهارات اللغوية؛ من حيث إن جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، فالتمكن من التعبير دليل على التمكن من مهارات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، وتنسيق الشكل⁴.

1- محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 166.

2- سعد علي زاير وسعاد تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان الأردن، ط1، 2015، ص 500.

3- ينظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، لطوف عبد الله، دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصفوف الأولى-الثاني-الثالث من المرحلة التعليم الأساسي، ص 98.

4- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 130.

الفرع الرابع: صور التعبير الكتابي

لا تختلف صور التعبير الكتابي عن صور التعبير الشفهي، فهو يحتوي على ألوان متعددة من الأنشطة اللغوية التي يمكن أن يتناولها المتعلم، نذكر منها على سبيل المثال¹:

- 1- يعبر المتعلم كتابيا عن صور تعرض عليه، فجدده يستفيد منها في تدوين المعلومات.
- 2- يجيب عن الأسئلة المطروحة عليه، أو يكتب قصة أو بحثا عن موضوع الوحدة الدراسية، أو يقوم بتدوين أخبار لتقديمها إلى النشرة المدرسية.
- 3- يكتب نصا إخباريا مرتبطا بموضوع الدرس.
- 4- يدون رسالة موجهة إلى جهة معينة حول موضوع الدرس.
- 5- ينجز محاكاة لاستعمال اللغة، تصف مواقف تواصلية وظيفية في المجتمع حسب موضوع الدرس.

تجدر الإشارة هنا، إلى أنه ينبغي على المعلم تعويد متعلميه على الربط بين ما يتلقونه من معلومات، والكتابة بلغة سليمة داخل الفضاء المدرسي، كتحديد القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة أو تحويل القصة إلى حوار تمثيلي كتابي، أو كتابة الرسائل، وكذا الكتابة حول الموضوعات الأخلاقية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الدينية، فضلا عن الكتابة الإبداعية، وإعداد الكلمات الخطابية لإلقائها في المناسبات المختلفة²، وفي أثناء ذلك يجب على المعلم أن يضع في الحسبان وجود الفروق الفردية بين المتعلمين؛ من حيث اختلاف درجة استيعابهم للمعارف، والتمكّن من اللغة، وتجويد التعبير، ومراعاة ذلك ومن باب الإنصاف أن يلقي كل متعلم الفرصة والوسيلة المتاحة للتعلم والنمو، وتحقيق الذات داخل الفضاء المدرسي بين أقرانه، فالمعلم مطالب بتنوع المحتويات والأنشطة اللغوية المختلفة بغية تحقيق الهدف التربوي، ويمكن كل متعلم من تحقيقه بحسب النشاط الملائم لذكائه، بتكييف مختلف الأنشطة حسب قدراتهم للوصول بهم جميعا إلى مستوى معين من التمكن والاستيعاب³.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، إعداد محجوبة قاوقاو ولطيفة السموح، المجزئات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال (3)، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الدار البيضاء-المملكة المغربية، مطبعة النجاح، نوفمبر 2012م، ص 37.

2- ينظر: طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 140.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، إعداد محجوبة قاوقاو ولطيفة السموح، المجزئات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال (3)، ص 36.

ونجمل القول هنا أنّ كفاءة التعبير بنوعها تتأثر بكل العوامل المحيطة بالمتعلم سواء الداخلية منها أو الخارجية، وبجدر الإشارة بأن التعبير الكتابي يشمل عدّة مهارات نتصل بجوانب مهمة نذكر منها¹:

- 1- الانفعال بموضوع أو قضية ما، والرغبة في التعبير عنها.
 - 2- تكوين الأفكار أو إبداعها.
 - 3- صياغة الموضوع أو القضية من خلال تجربة لفظية موحية، وكتابتها على الصفحة بطريقة سليمة ومنظمة وجميلة.
- وفي هذا المقام، يجدر بنا الحديث عن أوجه الاختلاف والاتفاق بين نوعي التعبير، حيث لا يختلف التعبير الكتابي عن التعبير الشفهي إلا في المرحلة الأخيرة؛ إذ يقتضي الأول كتابة الموضوع بطريقة سليمة وواضحة، بينما يقتضي التعبير الشفهي إلقاء الموضوع حسب قواعد اللغة الجميلة، والإلقاء الحسن.
- بالإضافة إلى ذلك نجد أنّ بينهما روابط قوية، فكلاهما يتصلان ببعضهما اتصالاً قوياً، وهذا ما أدى بالعاملين في مجال التربية والتعليم بالتأكيد على ضرورة المناقشة الشفهية للموضوعات والمعلومات داخل القسم قبل البدء في الكتابة التحريرية من قبل المتعلمين، فهي خطوة مهمّة لتمكينهم من ترتيب الأفكار، وربط الجمل فتسهل عليهم عملية الكتابة فيما بعد؛ باعتبار التعبير الشفهي يمكن المتعلم من اكتساب المهارات الخاصة بالقدرة على التعبير المؤثر والجميل، والخوض في المحادثة أو المناقشة البناءة في القسم؛ والتعبير الكتابي يتجلى في قدرة المتعلم على التعبير عمّا في نفسه كتابةً بعبارة صحيحة وأفكار مرتبة، وتعوّده على اختيار الألفاظ الملائمة لذلك.

المطلب الثالث: أهداف التعبير في المرحلة الابتدائية

يسعى معلم اللغة العربية إلى تحقيق الأهداف المرجوة في مرحلة التعليم الابتدائية، المتمثلة في تمكين المتعلم من أنشطة اللغة العربية جميعها، فتضارفاً يخدم اللغة ويساعد المتعلم على النفاذ فيها، وتتجسد محصلة ذلك في جودة إنتاجاته التعبيرية الشفهية منها والكتابية؛ ومن بين أهمّ الأهداف والغايات التي يسعى نشاط التعبير إلى تحقيقها عند متعلم المرحلة الابتدائية نذكر ما يلي²:

1- علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، ص 230.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص 230.

1. فهم نوعية الموضوع وحدوده.
 2. تمكين المتعلمين من التعبير عما في أنفسهم وعما يشاهدونه بعبارات سليمة.
 3. توسيع دائرة أفكارهم وأفقهم المعرفي.
 4. تزويدهم بالمفردات والتراكيب.
 5. تعويدهم على التفكير السليم.
 6. سلامة النطق، وحسن الإلقاء في التعبير الشفهي، سواء كان تحدثاً أو مناقشة، أو قصّ قصة.
 7. القدرة على الارتجال حسب المواقف، ومحاورة الآخرين بلغة سليمة.
 8. القضاء على انجّل عند بعض المتعلمين، والذي يمنعهم من توضيح أفكارهم للغير.
 9. تعويدهم على قواعد الحديث والإصغاء، واحترام أقوال الغير.
 10. سلامة التهجي، والكتابة السليمة الواضحة الجميلة.
 11. سلامة الأسلوب نحويًا وصرفيًا.
 12. سلامة المعاني والحقائق والمعلومات المعروضة شفهيًا أو كتابيًا.
 13. تكامل المعاني وشمولها لكل جوانب الموضوع.
 14. منطقية العرض للمعاني والأفكار.
 15. جمال المعنى والمبنى.
 16. انساق المعاني والأفكار المعبر عنها، مع التصور الإسلامي لحقائق الألوهية، والكون والإنسان والحياة.
- نستنتج ممّا سبق أنّ التعبير هو النشاط الوحيد الذي يسمح بإعطاء الفرصة للتعلم على التدرّب على سلامة النطق، وحسن الأداء، وترتيب الأفكار، واختيار الكلمات الملائمة للسياق، فضلًا على أنّه يسهم في إيقاظ مهارة التحليل والتركيب من خلال تحليل الأفكار والتوسّع فيها.
- واستزادةً على ما سبق يمكن أن نحدّد الهدف الأساسي من التعبير بنوعيه (الشفهي والكتابي) من خلال ما أشار إليه زكريا إسماعيل في هذا الشأن بأنه «تمكّن التلاميذ من الإفصاح عمّا يجول بخواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرّضون لها في الحياة في داخل المدرسة وخارجها، بمنطق سليم، وفكر منظم، ولفظ عذب، حتى تنمو شخصياتهم الاجتماعية،

وتقوى على مواجهة أعباء الحياة بالإسهام في خدمة مجتمعهم، وتلمس مشاعره، والتعبير عن آماله وآلامه، وتستوي في ذلك كل وسائل التعبير المختلفة محادثة وخطابة وكتابة»¹.

ولا يخفى عن الذهن أن المتعلم كفرد من جماعته داخل المدرسة وخارجها، نجده متفاعلا اجتماعيا ودراسيا من خلال مشاركته في النشاطات اللغوية المختلفة، فهو بذلك يتحمل المسؤولية ويحقق مكانته اجتماعية ويثبت ذاته، ويتخذ قراراته متوسلا اللغة في التعبير والتواصل مع الغير، فيكون بذلك عاملا مؤثرا ومتأثرا. ولتحقيق الأهداف والغايات المرجوة من أشكال التواصل المختلفة، يجب أن يرتبط التعبير عند الفرد بأربع علاقات تتحقق بها جودته ونجاحه في أي موقف تواصلي، وهي كالآتي²:

1- علاقة التعبير بلغة المتكلم، إذ لا يفكر إلا من خلال ما تسمح به لغته التي تقود تفكيره،

وتكون العلاقة التي تربط الفرد بلغته عاطفية، كالاغتراب أو الفخر أو التهميش.

2- علاقة التعبير بالمتكلم أو الكاتب، الذي يكون عارفا بنظام لغته (أصوات،

وتراكيب... الخ)؛ ويشترك في هذا الأمر مع جميع الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع

لغوي معين ويستعملون اللغة نفسها، ولكنهم يختلفون في طريقة تأديتها نظرا لكون

الكلام أداء فردي يظهر شخصية المتكلم؛ إذ أنه عملية مَلْحِيَة يستعمل خلالها الفرد

المتكلم الهيئة والملاحم والحركات، والإشارات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار

والمشاعر وتعميقها وتجسيدها ونقلها للآخرين.

3- علاقة التعبير بالمتلقي سواء كان مستمعا أو قارئا، فالكيفية التي يعبر بها المرسل،

ويبعث برسالته إلى المرسل إليه يجب أن تأخذ طبيعة المتلقي والموقف الذي ترسل

خلاله الرسالة، فهي تختلف من شخص لآخر، فلا نتكلم أو نعبر بنفس الطريقة مع

الوالدين، والإخوة، والأصدقاء، ومن موقف لآخر فلا نعبر في حالة الحزن كما نعبر

عند الفرح والابتهاج.

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (د، ط)، 2005م، ص 179.

2- ينظر: حامد عبد السلام زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، ص

487. وينظر: Sozey Helene, Prendre La Parole, Hatier, Paris, 1995, p 38.

4- علاقة التعبير بالعالم الخارجي، فلا يجب اهمال الظروف المحيطة لأن الفرد مدجج في تركيب سياسي، واقتصادي، واجتماعي يؤثر عليه؛ بحيث يحتفظ بنوع من العلاقة قد تكون علاقة قبول أو تفاهم أو رفض أو ثورة.

نجل القول هنا أن المهارات اللغوية متداخلة فيما بينها، ولا يمكن فصل إحداها عن الأخرى؛ إذ نلاحظ ومن خلال الأهداف السالفة الذكر، أن تحقيق الغاية المنشودة من التعبير يستلزم التحكم في المهارات اللغوية الأخرى، حتى يتمكن من الإنتاج الشفهي ثم الكتابي بنجاح، وبذلك تتحقق الجودة في نشاط التعبير داخل محيط المدرسة وخارجها، فالتعبير بنوعيه يمثل أحد المداخل المهمة في التغلب على صعوبات التعلم، والتقليل من حدة انتشار ظاهرة الضعف اللغوي في مراحل التعليم، وهذا هو جوهر الغايات والمقاصد في العملية التعليمية/التعلّمية.

ما يمكن أن نستخلصه من هذا الفصل، أن سلامة التعبير بشقيه الشفهي والكتابي عند المتعلم تستدعي تكامل أنشطة اللغة التي تشمل كل من الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، التي تتظافر فيما بينها لتطوير التعبير عند المتعلم، فتسهم مجتمعة في نجاح العملية التواصلية بكل أشكالها؛ وبذلك يمكن القول بأن أنشطة اللغة الأربعة لا يمكن الاستغناء عنها، فلكل منها دور في تدريس نشاط لغوي معين، فتعمل في انسجام وتكامل بحيث لا يمكن عزل إحداها عن الأخرى، فلا يكون استماع دون قراءة وكتابة، كما أنه لا يمكن أن تكون كتابة دون قراءة.. الخ، فتعلمها يحدث بشكل مترابط ومتماسك ومتداخل؛ بحيث يخدم كل نشاط بقية الأنشطة بطريقة تجعلها تصبّ في تجويد التعبير وتثريه في جانب من الجوانب من أجل الوصول بالمتعلم إلى تحقيق الأهداف التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة، أي أن يفهمها إذا سمعها منطوقة، ويفهمها حين يراها مكتوبة، ويتكلمها ويكتبها بطلاقة ودقة معبرا عن أفكاره، باعتبار ذلك الثمرة والمحصلة النهائية للعملية التعليمية التعليمية.

الفصل الثاني

المحتوى التعبيري

في ضوء منهج الجيل الثاني

تمهيد

المبحث الأول: دراسة وصفية لنشاط التعبير في كتب اللغة العربية □

المبحث الثاني: منهجية تناول ميدان التعبير الشفهي والكتابي في المرحلة الابتدائية □

غني عن البيان أن التعليم يمثل حجر الأساس في بناء المجتمعات الحديثة، هذا بتفاعله مع الأنظمة الأخرى المكونة للبناء الاجتماعي في علاقات تأثير وتأثر، سعياً إلى ترجمة آمال المجتمع وتطلعاته إلى الارتقاء والاستمرارية؛ لذا فقد كان من الضروري الاستمرار في تطوير وإصلاح منظومة التعليم وفقاً لطموحات المجتمع الآنية والمستقبلية؛ ولقد شكّل التّصور الجديد الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية قاعدة مركزية ترسي عليها معالم العملية التربوية/التعليمية في المدرسة، فقد عيّنت بتأهيل الفرد بالعمل على مسيرة المنظومة التربوية بما يتناسب وتحديات العصر والمتغيرات المستجدة، مع ما يتطلبه ذلك من تحديث لمنظومة القيم والمحافظة على مقومات الهوية الوطنية، والعمل على التكوين المناسب للمتعلم بما يشكل كل مكونات الشخصية منسجمة مع مجتمعيها.

س نحاول في هذا الفصل ل تعمق أكثر في المحتوى التعبيري، من خلال دراسة وصافية لنشاط التعبير في كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي التي انبثقت عن إصلاحات الجيل الثاني، ومحاولة تحسيس مواطن القوة والضعف في التعديلات الحاصلة، من حيث الزمن الإجرائي المخصص لنشاطات التعبير، ومحتوى الموضوعات المدروسة والمنتجة وكذا أنماطها؛ إذ أن لهذه الجوانب علاقة مباشرة بتكوين المخزون اللغوي للمتعلم الذي يجعل منه فرداً قادراً على تشكيل الكفاءة التواصلية تدريجياً عبر أطوار المرحلة الابتدائية، كل هذا من أجل الوصل إلى المرامي التي حددتها مناهج الجيل الثاني؛ وسنسلط الضوء خلال دراستنا على الطور الثالث بشكل خاص بحكم أنه طور التحكم في التعلّيات، وهذا ما سنراه من خلال حيثيات هذا الفصل.

المبحث الأول: دراسة وصفية لنشاط التعبير في كتب اللغة العربية

إنَّ من وظائف اللغة الأساسية التعبير عن الأحاسيس وإيصال الأفكار إلى الغير، فاللغة من هذا المنطلق وسيلة للتفاهم، وأداة لا غنى عنها للتعامل في شتى مناحي الحياة؛ لذلك سعت المنظومة التربوية لتحقيق الغاية التي يسعى إليها المنهاج من تدريس مادة اللغة العربية، والتي تتمثل في إكساب المتعلم الكفاءات اللغوية المختلفة، لا سيما الكفاءة التواصلية الشفهية، نظراً لكونها مظهراً من مظاهر النمو اللغوي عنده¹؛ وقد أخذ الكتاب المدرسي كوسيلة لتحقيق ذلك.

المطلب الأول: الكتاب المدرسي في ضوء منهج الجيل الثاني

الفرع الأول: تعريف الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي مادة تعليمية^(*) يستعمله المعلم والمتعلم على السواء، وهو من أكثر الأدوات استخداماً في المدارس، إذ تعتمد عليه أغلب المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية، وبصفة عامة يعتبر مصدراً أساسياً للاتصال المباشر بين طرفي العملية التعليمية ويسهم بفاعلية في نجاح العملية التعليمية/التعليمية؛ والكتاب المدرسي يعتبر «الأداة الرئيسية والأولية في العملية التربوية، فهو يحتوي على المادة التعليمية بطريقة منظمة، تساعد التلميذ على تذكر تلك المادة أو الرجوع إليها، وينبغي ألاّ يذهب الأستاذ إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للعملية التربوية، أو المصدر الوحيد للمعرفة التي يحصل عليها التلميذ، بل هو أداة منظمة لمساعدته على ذلك»²، وعلى ذلك فهو الوعاء الذي يتم استخدامه كمرجع للمعلم والمتعلم على السواء؛ بحيث يساعد المتعلم على الاستعداد للاختبارات والاستذكار، كما يساعد المعلم على التخطيط للدرس، وتحديد الأساليب التي يجب أن يتبعها ضمن إستراتيجية تحقق أهداف المنهج، فضلاً عن استعماله في توجيه المتعلمين، وتنمية مهاراتهم في القراءة، والفهم، والنقد،

1- ينظر: حامد عبد السلام زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، ص 340-341. وينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 13.
(*) المادة التعليمية: هي تلك المحتويات اللغوية المحددة مسبقاً في المقررات والبرامج المعدة من طرف الخبراء والمختصين في شؤون التعليم، والموزعة على أطوار التعليم المختلفة. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 23.

2- جرادات عزت وآخرون، التدريس الفعّال، مطبعة عز الدين، الأردن، ط3، 2008م، ص 84.

والتفسير، والتعبير عن أنفسهم وفقاً لضوابط يضعها المعلم، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات التفكير، والتحليل، والاستنتاج، كما يسهم في تعريفهم بالثقافة المجتمعية والبيئية، ومساعدتهم في تكوين الاتجاهات والقيم التي تسهم في إعداد عناصر فعالة في المجتمع، للمحافظة عليه والنهوض به¹.

الفرع الثاني: أهمية الكتاب المدرسي

مما سبق تبرز أهمية الكتاب المدرسي والدور الذي يضطلع به في الرفع من فعالية العملية التعليمية/التعلمية، وهذا ما دفع بالفاعلين في المجال التربوي إلى الاعتناء بطرق إعدادهم، حيث تتكفل تكنولوجيا النشر بإخراجه في شكل جذاب؛ إنه جيل جديد من الكتب المدرسية التي ينتظر أن تضطلع بدور أكثر فعالية في العملية التعليمية، إلى جانب السندات، والوسائط المطبوعة، والسمعية البصرية، والالكترونية... إلخ، التي يجب أن تكون ملائمة للعالم الذي يعيش فيه المتعلم²، وتعكس واقعه المعاش بما يتوافق وقدراته واستعداداته للتعلم، وفي ذلك تلعب الصورة التعليمية المضمّنة في نصوص الوحدات التعليمية بالكتاب، دوراً كبيراً في تحفيز المتعلم على التعبير، واستثارته على استخراج واستنطاق مخزونه اللغوي ومكتسباته القبلية؛ كما أن كتاب اللغة العربية من شأنه أن يثري المعجم اللغوي عند المتعلم، ويجعله متحكماً في الكفاءة التواصلية؛ من حيث إن الكتاب يساعد على³:

1. إثراء تعلّمات المتعلم وتعزيزها، وتنمية قدرته على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
2. التحكّم في كفاءات الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة.
3. تنمية مهارات التواصل الشفهي والكتّابي، والتفاعل مع الغير.
4. توظيف القراءة الصامتة الهادفة توظيفاً فعالاً.
5. استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم والمتعلم استخداماً وظيفياً.
6. تنمية مهارة القراءة المقرونة بجودة النطق، وحسن الأداء مع الفهم.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 35.

3- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

7. اكتساب ثروة لغوية يوظفها المتعلم في كتابة نصوص من مختلف الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.

8. تحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين مختلف المواد.

9. إتاحة الفرصة للمتعمّل ليقوم نفسه.

10. غرس القيم الدينية والإنسانية والأخلاقية، والوطنية.

سعيًا لضمان جودة التعليم وتحسين أداء المتعلمين في الكفاءة التواصلية، وفي إطار التحضير للموسم الدراسي 2019-2020م، وضعت وزارة التربية الوطنية المخطط السنوي لبناء التعلّيمات^(*) (جويلية 2019م)، ضمن مشروع تربوي يهدف إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لكل مستوى من المستويات التعليمية انطلاقًا من الكفاءات الختامية للميادين؛ ويعد الميدان القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة¹؛ بحيث يتضمن كل مقطع الموارد الخاصة بالأساليب والصيغ، والرصيد اللغوي، وكذلك عناوين نصوص القراءة، والتراكيب النحوية والصرفية والإملائية، والمحفوظات، ومواضيع التعبير الكتابي والمشاريع الخاصة بكل محور².

إنّ إصلاح الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية هو امتداد لإصلاح المنظومة التربوية، ولتحقيق ذلك أدخلت عليه عدّة تغييرات مسّت «الجانب المنهجي؛ من حيث الاعتماد على المقاربة النسقيّة على مستوى التصرّو والانجاز ضمن الانسجام المنهجي (تناسب بين برامج المراحل التعليمية، تشارك المواد بين برامج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع البرامج، تطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية)³، وبناءً على ذلك، فقد تأسس الكتاب المدرسي على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصيّة، ليكون بمثابة نقطة

(*) هو عبارة عن مخطط شامل لما يتمّ برمجته خلال سنة دراسية. ينظر: وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، جويلية 2019م، ص 02

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المرجع نفسه، ص. ن.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018م، ص 13.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 27.

مركزية تُستقى منها كل الأنشطة اللغوية التي يتعرّض إليها المتعلم، فيكون بذلك «الوجه التطبيقي للمنهج التربوي، وهو الإطار المكاني المتحرّك الذي يحمل صورة المنهج التربوي بكل أهدافه، ومحتوياته، وأنشطته، وأساليب تقويمه»¹.

وعلى هذا الأساس، فإنّ كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء منهج الجيل الثاني يحقق الانسجام بين المنهج ومكونات جدول البرامج السنوية والكفاءات الختامية، لأنّ العناصر الموجودة في أعمدة هذه الجداول مترابطة ترابطاً متضامناً متكاملًا ويُشتق بعضها من بعض؛ بمعنى أنّ الكتاب جاء لتحسين العملية التعليمية، وإدخال الانسجام بين المحتوى والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية²؛ وعليه فإنّ الكتاب المدرسي قد أخذ نصيبه من هذا التصوّر التربوي، فهو يسعى لتحقيق الانسجام ويعمل على تبادلي كل مظاهر القطيعة؛ إذ أصبح يحوي كل المعارف والمضامين التي من شأنها أن تمكن المتعلم من إرساء الكفاءات الأساسية، واكتساب المعلومات، وتخزين الألفاظ والعبارات، واكتساب الصيغ الجديدة... إلخ، وبذلك يعدّ الكتاب فضاء خصبا يستفيد منه المتعلم في شحذِ الذهن، خاصة فيما يتعلّق بالمعارف والأنشطة اللغوية، التي تنمّي لديه الكفاءة التواصلية الشفهية ثم الكتابية ليستعملهما وقت الحاجة.

وعلى سبيل المثال نجد كتاب السنة الثانية من المرحلة الابتدائية المعنون بـ: "كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية"، هو كتاب موحد يجمع بين مادة اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية؛ حيث نجد انسجاماً ملحوظاً بين هذه المواد الثلاث، فالمقطع الواحد يكون مضمونه موحداً بين مادة اللغة العربية ومادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية، وتتمحور مقررات الكتاب في المجالات نفسها تقريباً؛ وعلى سبيل التمثيل نجد أن مقطع التواصل الذي هو من محاور مادة اللغة العربية، وموضوع آداب المسجد الذي هو من محاور

1- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2011م، ص 52.

2- ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 65-66.

مادة التربية الإسلامية، بالإضافة إلى موضوع الحوار وآدابه الذي هو من محاور مادة التربية المدنية، مما يدل على حرص المناهج الجديدة على الانسجام بين المواضيع الثلاثة، التواصل والحوار وآداب المسجد¹، هذا كله كي يكتسب المتعلم قيماً في مادتي التربية المدنية والإسلامية إضافة إلى واكتسابه كيفية التواصل في مادة اللغة العربية، لأن اللغة هي أداة التواصل بين معلمه وبين زملائه، في القسم وخارجه باستعمال المخزون اللغوي وتوظيفه بالطريقة السليمة شكلاً ومعنى.

وعليه فإن المدرسة من خلال الكتاب المدرسي تسعى إلى ترسيخ حب الانتماء للوطن، والاعتزاز باللغة العربية، وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، وترقية القيم المتصلة بالإسلام ومبادئ ثورة نوفمبر 1954م، والعروبة والأمازيغية، لصناعة فرد متزن مع قيمه، ومتمسكا بوطنيته²؛ ويظهر هذا التأثير في مختلف اتجاهاته اللغوية التي فيها يجسد ملامح الشخصية الوطنية الجزائرية؛ لأن متعلم اليوم هو مواطن الغد، فالهدف المرجو من الكتاب وما يحويه، هو بناء شخصية المتعلم الطفل ليكون فرداً مسؤولاً في المجتمع.

الفرع الثالث: معايير إعداد الكتاب المدرسي

نظراً للأهمية التي يحظى بها الكتاب المدرسي في العملية التعليمية/التعليمية، نجد أن مناهج الجيل الثاني حرصت خلال إعداد الكتاب المدرسي على الأخذ بجملة من المعايير الهامة الواجب مراعاتها³:

1. الصدق، أي أن يكون المحتوى وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، ومتماشياً مع الأفكار الحديثة.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م، ص 08.

2- ينظر: سعد لعش وإبراهيم قلاقي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، ج 1، عين مليلة، الجزائر، 2011م، ص 36-37.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية)، الحراش، الجزائر، 2009م، ص 128-129.

2. الأهمية التي تعتبر ضرورية للوصول إلى الأهداف المتوخاة في العملية التعليمية.
3. اهتمامات التلاميذ وحاجياتهم التي يجب أن تراعى خلال صياغة الكتب ليتسنى لهم التفاعل مع المحتوى.

4. قابلية المحتوى للتعلّم ومناسبته لقدرات المتعلمين، ومستوى نضجهم، وخبراتهم السابقة، حتى يتسنى بلوغ الكفاءات المعرفية المسطرة، التي تساعدهم على تحسين تحصيلهم الدراسي.

5. الفائدة والمنفعة التي يجب توخيها في محتوى الكتب المدرسية، فلا تقتصر وظيفة الكتاب المدرسي على عرض الأفكار والمعلومات، بل يجب أن يشمل على منتجات تشجع المتعلم على اكتساب المعرفة بنفسه.

ومنه فإنّ المهتمين بمجال التربية والتعليم يعملون على إعداد الكتب المدرسي إعداداً منطقياً، مراعين في ذلك صياغته بأسلوب لغوي سليم وواضح يستجيب لميول المتعلم، ويلبي رغباته، ويحقق اهتماماته بما يتفق واستعداداته الفكرية والعقلية، بهدف تسهيل مهمة المعلم والمتعلم في العملية التعليمية/التعليمية، والوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة.

بالإضافة إلى ذلك تعمل الجهات الوصية على تحقيق انسجام بين الكتاب المدرسي والموارد المعرفية والمنهجية التي وردت في المناهج الجديدة من خلال إعادة توزيعها على المحاور والنصوص المضمنة به، بهدف الاستجابة لمتطلبات بناء كفاءة فهم المكتوب، التي من خلالها يكتسب المتعلم معارف وثروة لغوية تمكنه من التعبير بشكل جيد وبلغة سليمة شكلاً ودلالة. ويعمل الكتاب المدرسي في هذه المرحلة على¹:

- 1- تفسير الخطوط العريضة للمادة الدراسية.
- 2- تقديم المعلومات، والأفكار، والمفاهيم الأساسية في مقرر معين.
- 3- إكساب المتعلم الصفات الاجتماعية المرغوبة من خلال نصوصه.

1- إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د،ط)، 1995م، ص 290.

- 4- توضيح ما يقرأه المتعلم، بما يحتويه من الوسائل والأشكال، والصور التوضيحية ذات الفائدة، وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً، وأخفها حملاً إذا قيس بغيره من الوسائل كالأفلام، و برامج التلفاز، وأجهزة التعليم الحديثة.
- 5- تنمية القيم والمهارات والأخلاق...إلخ، بمراعات جوانب الإصلاح المتعددة في صورة مرتبة ومنظمة.

نخلص في نهاية هذا العنصر إلى أنّ المنظومة التربوية في سعي دائم نحو إصلاح المسار التعليمي/التعلّبي وتجويده وتحسينه، والكتاب المدرسي واحد من أهمّ الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم على حدّ سواء، ووسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في أي مادة تعليمية، إذ تسهم بدرجة عالية في التعليم الفعّال بإنجاح عمليتي التعليم والتعلّم.

المطلب الثاني: تحليل محتوى التعبير في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

الفرع الأول: تحليل محتوى التعبير من حيث الزمن الإجرائي

1- المدة الزمنية المخصصة لأطوار المرحلة

بالنظر إلى أهمية اللغة في المرحلة الابتدائية، دأبت المنظومة التربوية إلى إنمائها عند المتعلم وإعداده للمراحل التعليمية الموالية، وعليه فقد وضعت تنظيمًا جديدًا أدخلت من خلاله بعض التغييرات التي مسّت المدّة الزمنية المخصّصة للمرحلة الابتدائية، والتي أصبحت مكونة من خمس سنوات دراسية أساسية موزعة على أطوار؛ وتتراوح المدة الزمنية المخصصة للطور الواحد بين السنة والسنتين حسب الكفاءات المرجوة منه، حيث يتم خلاله تمكين المتعلم من عدّة معارف تسمح له بالانتقال إلى الطور الموالي وصولاً إلى الطور الأخير (السنة الخامسة) وتؤيجه بالنجاح في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية¹؛ ويمكن أن نوضّح ذلك في الجدول 1.2.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 09.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الجدول 1.2: يوضح المدد الزمنية المخصصة لأطوار المرحلة الابتدائية ومستوياتها وأهدافها

الطور	الطور الأول (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
المستوى	السنة الأولى + السنة الثانية	السنة الثالثة + السنة الرابعة	السنة الخامسة
الهدف	الإيقاظ والتلقين الأولي	تعميق التعلبات الأساسية	التحكم في اللغات الأساسية

2- الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لحصة اللغة العربية

أخذت حصة مادة اللغة العربية نصيبها من تلك التغييرات؛ إذ تتوزع حصصها بين ميادين اللغة الأربعة والأنشطة المرافقة لها بشكل متفاوت من سنة دراسية لأخرى، ويبيّن الجدول 2.2 الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لحصة اللغة العربية¹، في كل سنة من سنوات التعليم الابتدائي.

الجدول 2.2: يوضح الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في سنوات المرحلة الابتدائية

السنوات	التوقيت الأسبوعي	التوقيت السنوي
السنة الأولى	13 ^h 30	378 ^h
السنة الثانية	13 ^h 30	378 ^h
السنة الثالثة	11 h 15	315 ^h
السنة الرابعة	8 ^h 15	231 ^h
السنة الخامسة	8 ^h 15	231 ^h
مجموع المرحلة		1533 ^h

من خلال الجدول السابق، وبالنظر إلى الكيفية التي تمّ بها إنجاز التوزيع الأسبوعي للأنشطة اللغوية المخصصة لمادة اللغة العربية الموزعة على سنوات المرحلة، نلاحظ أن عدد الساعات المخصصة لهذه الأنشطة يتغير من سنة لأخرى حسب خصوصية المتعلم؛ حيث خصّص للطور الأول 378 ساعة لكل من السنة الأولى والسنة الثانية، وفي الطور الثاني نجد تفاوتاً نسبياً بين السنة الثالثة والسنة الرابعة اللتين خصّصت لهما 315 و 231 ساعة على الترتيب، أمّا الطور الأخير والمتمثل في السنة الخامسة فقد خصّص لها 231 ساعة، ليصبح الحجم الساعي لكل السنوات الدراسية خلال المرحلة الابتدائية 1533 ساعة، وقد أجريت هذه

1- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 11.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الحسابات على أساس 28 أسبوعاً دراسة فعلية، مع إضافة 1 ساعة و30 دقيقة للمعالجة البيداغوجية في مادة اللغة العربية؛ ولزيادة التوضيح نأخذ كمثال الجدول 3.2 الذي يوضح التوزيع الزمني على ميادين اللغة في الطور الأول¹:

الجدول 3.2: يوضح التوزيع الزمني على ميادين اللغة في الطور الأول

السنة الثانية			السنة الأولى			الميادين
المجموع	مدة الحصّة	الحصص	المجموع	مدة الحصّة	الحصص	
3 سا	45 د	04	3 سا	45 د	04	فهم المنطوق والتعبير الشفهي
4.30 سا	45 د	05	4.30 سا	45 د	06	فهم المكتوب
3.45 سا	45 د	05	3.45 سا	45 د	05	التعبير الكتابي
11.15 سا		15	11.15 سا		15	المجموع

وتسعى المنظومة التربوية من خلال كل هذه التغييرات، إلى إيلاء العناية للغة العربية بتخصيص حجم ساعي مناسب يستوعب كل الأنشطة التعليمية واللغوية التي يتعرض لها المتعلم^(*)، بهدف تحقيق الكفاءة الشاملة انطلاقاً من الكفاءات الختامية لميادين اللغة الأربعة، والرقي بالمستوى اللغوي لديه ومساعدته على اكتساب مهارات اللغة والتحكم فيها، لينعكس ذلك في جودة الإنتاج اللغوي سواءً في شقّه الشفهي أو الكتابي، ويتحقق حينها النجاح في مختلف عمليات التواصل، ويتوّج باكتساب هذه الكفاءة في امتحان نهاية السنة

1- وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، ص 27.

(*) تجدر الإشارة إلى القول بأنّه لا بد من أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار، من حيث إنّ تلك الأنشطة التعليمية واللغوية يجب أن تُكيّف وفق معطيات معينة تتفق وخصوصيات المتعلمين (اختلافاتهم، حوافزهم، ميولاتهم، اتجاهاتهم، واختلاف وتيرة تعلمهم)، ويمكن للمعلم أن يتصرّف في اختيار نوع وشكل العمل المناسب لهذه الأنشطة إما بشكل فردي أو في مجموعات. ويُفضّل أن ينصبّ العمل الفردي على وضعيات وأنشطة تقويم التعلّات والدّعم، في حين توظّف الأنشطة البنائية (الوضعية المشكّلة، استكشاف تصورات المتعلمين) في إطار المجموعات الصغيرة. ينظر: عبد الرحمان التومي ومحمد ملوك، المقاربة بالكفايات بناء المناهج وتخطيط التعلّات، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006م، ص 78.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الخامسة؛ وتوزع حصص أنشطة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي على المنوال المبين على الجدول 4.2. الآتي¹:

الجدول 4.2: يوضح توزيع حصص أنشطة اللغة العربية خلال أطوار المرحلة الابتدائية

الأطوار	السنوات	فهم المنطوق	التعبير الشفهي	فهم المكتوب	التعبير الكتابي	المجموع
الطور 1	السنة 1	1 حصة	3 حصص	6 حصص	5 حصص	15 حصة
	السنة 2	1 ح	3 ح	6 ح	5 ح	15 ح
الطور 2	السنة 3	1 ح	2 ح	5 ح	4 ح	12 ح
	السنة 4	1 ح	2 ح	5 ح	3 ح	11 ح
الطور 3	السنة 5	1 ح	2 ح	5 ح	3 ح	11 ح

في الجدول السابق توضيح لتوزيع حصص أنشطة اللغة العربية الأربع، وتباينها سنوات التعليم الابتدائي الخمس؛ حيث يتم تناول مجموعة من الأنشطة اللغوية المضمنة في كتاب اللغة؛ ويجدر بنا هنا، التوضيح بمثال لمقترح استعمال الوقت لتناول أنشطة الكتاب في الطور الأول ب الجدول 5.2، كالآتي²:

الجدول 5.2: مقترح لاستعمال الزمن أثناء تناول أنشطة الكتاب

الساعات الأيام	8	9.30	9.45	11.15	13	14.30	15.30
الأحد	فهم المنطوق والتعبير الشفهي ح 1			ت.إسلامية	ت. شفهي ح 2		
الاثنين			إنتاج شفهي ح 3	قراءة ح 4	ت.مدنية	محفظات ح 5	
الثلاثاء	قراءة وكتابة ح 6			إملاء ح 7			
الأربعاء			قراءة وكتابة ح 8		إملاء ح 9		معالجة
الخميس	ادماج 1 0	إنتاج كتابي ح 11		ت.إسلامية		محفظات ح 12	

1- المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 09.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، ص 27.

بالإضافة إلى الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية، فإنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الزمن المخصص للتعليم والتعلم أثناء عملية إعداد وبناء وتنمية الكفاءات لدى المتعلمين، فهم «لا يتعلمون في نفس المدة الزمنية، أي على نفس الوتيرة، فكل واحد منهم يحتاج إلى نسبة معينة من الزمن، قصيرة أو طويلة، وذلك وفق مكوناته ومكتسباته، ومؤهلاته، ولذلك فإن تنظيم التعليم ينبغي أن يراعي متغير الزمن وبالأخص زمن التعلم»¹، ومنه فإن الوقت الذي يستغرقه كل متعلم في عملية التعلم متفاوت بينه وبين زملائه باعتبار العديد من المعطيات الخاصة بكل متعلم، والمعلم هنا مطالب بإعطاء العناية للمتعلمين وأخذ خصوصياتهم والزمن الكافي لكل واحد منهم بعين الاعتبار، مع التركيز على استهداف تنمية الكفاءات المطلوبة لكل متعلم خلال كل حدة تعليمية.

سنحاول في هذا العمل تسليط الضوء على الطور الثالث من المرحلة الابتدائية بشكل أكثر دقة وتفصيلاً، إذ نأخذ بالدراسة حصص مادة اللغة العربية المخصصة للسنة الخامسة الموزعة على ميادين اللغة الأربعة؛ حيث تم تقسيم الكتاب المدرسي إلى 08 مقاطع (كل مقطع به ثلاث وحدات، باستثناء المقطع الأخير الذي به وحدتان) تتضمن 32 وحدة تعليمية بها 23 نص خاص بفهم المكتوب (11 نمطا تفسيريا، 04 أنماط حجاجية، 07 أنماط سردية، ونمط وصفي واحد)، بالإضافة إلى نص محفوظات ونص إدماج ونص مطالعة (أوسع معلوماتي)²، بُنيت جميعها وفق ما نص عليه المنهاج والوثيقة المرافقة، ويمكن توضيح ذلك بالاطلاع على المخطط السنوي لبناء التعلّات (*) للسنة الخامسة ابتدائي (**).

1- عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحى، بيداغوجيا التقويم والدعم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (دط)، 1991م، ص 45.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة. ديوان المطبوعات المدرسية، 2020/2019م. (*) المخطط السنوي لبناء التعلّات: هو مخطط عام لما يتم برمجته خلال سنة دراسية، ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة، ويتضمن الموارد الخاصة بالأساليب والصيغ والرصيد اللغوي في كل مقطع. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 13.

(**) الاطلاع على الملحق، جدول يوضح المخطط السنوي لبناء التعلّات لغة عربية للسنة الخامسة ابتدائي.

أما مقررات التعبير الشفهي والكتابي في الكتاب المدرسي فمقسمة على ميادين اللغة العربية الأربعة، عبر حصص تناول مختلف الأنشطة اللغوية الخاصة بالمادة، وسنوضح ذلك في العنصر الموالي.

3- تنظيم حصص اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي

توزع حصص اللغة العربية والأنشطة المرافقة لها خلال السنة الدراسية على أربعة ميادين، بحي يكون لكل سنة مليم دخول يخص المعارف القبلية للمتعلم ومليم تخرج يسمح بتحديد مكنتساته خلال السنة الدراسية، وتُعطى لميدان فهم المنطوق حصّة واحدة (90 د) في الأسبوع، يتمّ فيها تناول "فهم المنطوق" و"التعبير الشفهي/تعبير ودراسة الصيغ"، وعلى المنوال نفسه توزع حصص ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي يوضحه الجدول الجدول.6.2. الموالي¹:

الجدول.6.2: يوضح توزع حصص ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي

عدد الحصص	الميادين
-حصّة واحدة لفهم المنطوق.	فهم المنطوق
-حصّة واحدة للتعبير الشفهي (تعبير ودراسة صيغ). -حصّة للتدريب على الإنتاج الشفهي.	التعبير الشفهي
-حصّة للقراءة والفهم: قراءة النص، مع تطبيقات متعلقة بالفهم، والتوظيف، والجانب القيمي. -حصّة للقراءة والظاهرة التركيبية: قراءة النص مع التعرض الصريح للظاهرة. -حصّة للقراءة والظاهرة الصرفية: قراءة النص مع التعرض الصريح للظاهرة الصرفية أو الإملائية (بالتناوب بين الأسابيع).	فهم المكتوب
-الحصتان الخاصتان بالظواهر النحوية والصرفية أو الإملائية تتبعهما حصّة النشاط الكتابي. -الحصّة الثالثة تخصص للتدريب على الإنتاج الكتابي. -يتمّ الإنتاج الكتابي الفردي وتصحيحه خلال أسبوع الإدماج والتقويم.	الإنتاج الكتابي

1- المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 9.

يمكن التفصيل في محتوى الحصص الموزعة مدى الأسبوع وفق الجدول السابق، حيث¹:

1- ميدان فهم المنطوق: به حصة واحدة يتم فيها إلقاء نص بصوت جهوري وإبداء الانفعال به، ومصاحبة ذلك بإشارات باليد وتقاسيم الوجه... إلخ، لأجل إثارة المتعلمين واستمالة عواطفهم، وتوجيههم وجعلهم أكثر استجابة.

2- ميدان التعبير الشفهي مقسم إلى حصتين؛ الأولى حصة خاصة بالتحاور حول النص المنطوق، باستعمال سندات تكون مألوفة ومستقاة من الكتاب المدرسي أو جديدة مختارة من طرف المعلم، بحيث يراعى في ذلك ميول المتعلم واهتماماته؛ ويتمّ التعبير عنها انطلاقاً من تعليمات محددة تؤدي إلى تفصيل مضمون كل سند، ويكون فيها التركيز على مهارة الاستماع التي يعمل المعلم على إبرازها واستخدامها لدى المتعلم بشكل دقيق، وتسخيرها في خدمته بالطرق الميسرة؛ حيث يتدرب المتعلم على الاستماع الفعال المساعد على استقطاب الألفاظ والعبارات وتخزينها، ثمّ استثمارها في التعبير والتواصل وقت الحاجة بما يتناسب والموقف التعبيري.

كما يتمّ خلال هذه الحصة التعرف على الصيغ المستهدفة في دراسة المقطع، ثمّ يطلب من المتعلم استعمالها في وضعيات تواصلية جديدة، وإنجاز تطبيقات متعلقة بتوظيف الصيغة المستهدفة على كراس النشاط. أما الحصة الثانية فهي للتدريب على الإنتاج الشفهي، ببناء نص شفهي مماثل انطلاقاً من السندات، وإبراز نمط النص من خلال مكوناته؛ بالإضافة إلى تلخيص النص المسموع مشافهة.

3- ميدان فهم المكتوب: به ثلاثة حصص متعلقة بالميدان، بالإضافة إلى حصة المحفوظات والمطالعة؛ خصصت لكل حصة 45 دقيقة تهدف جميعها إلى الإسهام في إثراء المعجم اللغوي للمتعلم نحواً وصرفاً ولغة، مما يسمح له بالتعبير السليم والتواصل مع الغير.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020/2019م، ص 18-19.

1) الحصّة الأولى خصّصت للقراءة والفهم (الأداء، الشرح والفهم، وإثراء اللغة)، ويتمّ فيها:

1. قراءة النصّ قراءة صامتة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب، واستخراج موضوع النصّ، وشخصياته، وتحديد بيئته الزمانية والمكانية.
2. قراءة النصّ قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة.

3. شرح الكلمات والعبارات وفق السياق، بقرائن لغوية وغير لغوية.

4. بناء المعنى: تحديد الأحداث، وتقديم معلومات عن النصّ، وتمثّل معناه الكلي.

5. توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة، وتوظيفه في وضعيات جديدة.

1) الحصّة الثانية تهدف للاهتمام بالظاهرة التركيبية، وتبدأ بالقراءة ثم دراسة الظاهرة التركيبية المستهدفة (الأداء والشرح والفهم)، ويتمّ فيها:

1. قراءة النصّ وفهمه واستخراج البعد الوظيفي والقيمي، مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة المعبرة، واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.

2. إعادة جمع المعلومات الواردة في النصّ واستعمالها والتعمّق فيها، وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرّق إلى القيمّ والعبر التي يتضمنها، ثم إبراز نمط النصّ من خلال مكوناته، وتحليل أجزائه، وتحديد المجموعات الإنشائية.

3. التعامل مع النصّ على مستوى التراكيب النحوية وتلّس قواعد اللغة، باستخراج الظاهرة التركيبية من النصّ، وملاحظتها، وتسميتها، والتدرّب عليها*).

4. التوظيف الموجه للمعارف السابقة، من خلال إنجاز تمارين تطبيقية على كراس النشاطات.

2) الحصّة الثالثة خصّصت للاهتمام بالظاهرة الصرفية أو الإملائية، ويتمّ فيها قراءة نصّ مع التعرّض للظاهرة الصرفية أو الإملائية (الأداء، الشرح والفهم)، ويتمّ خلال هذه الحصّة تناول ما يأتي:

(* (ولأنّ النصّ الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده).

1. قراءة النص لجمع المعلومات والفهم، واستنباط الأبعاد الوظيفية والقيمية، مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعيرة، واحترام علامات الوقف، وأداء المعاني.

2. إعادة جمع المعلومات الواردة في النص، ثم استعمالها للتعمق به، وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق إلى القيم والعبر التي يتضمنها، وإبراز نمط النص من خلال مكوناته.

3. التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل، وتلمس قواعد اللغة باستخراج نماذج لصيغ صرفية مستهدفة، ثم تسميتها مع التمييز والمقارنة بأنماط من التحويلات في مواقف مختلفة؛ وفي الحصة الموالية، يتم التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية بتقديمها وإبرازها، ثم تطبيقها في نماذج محددة^(*)؛ ويتم التناوب بين الحصتين الصرفية والإملائية.

4. التوظيف الموجه للمكتسبات بتمارين تطبيقية على كراس النشاطات.

3) حصة خاصة بالمحفوظات يتم تدريسها عبر مراحل (التقديم والحفظ ثم المراجعة عند الإمكان)، والغاية من وراء ذلك إثراء المعجم اللغوي وترقية الجانب القيمي عند المتعلم؛ حيث يتم اختيار مقطوعة شعرية مناسبة لمحتوى المقطع الذي يحتوي على محفوظة واحدة، فتُجرى عملية قراءتها وحفظها، واستظهارها على مدار ثلاثة حصص، حيث يتدرّب المتعلمون في الحصة الأولى على قراءتها قراءة صحيحة، ثم شرح مفرداتها واستيعاب موضوعها، ويتدرّبون في الحصة الثانية على حفظها وأدائها أداءً صحيحاً، ثم يتم التحكّم في الإلقاء للمعاني الواردة فيها وتمثل معانيها في الحصة الثالثة، أما في الحصة الرابعة فيتم الاستظهار الصحيح بأداء متميز.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ للمعلم الحرية في توزيع الحصص كأن يقوم بتجزئة المحفوظات بتدريسيهم على قراءة وحفظ الجزء الأول، ثمّ تدريسهم على قراءة وحفظ الجزء الثاني، ويكون ذلك على مدار ثلاثة حصص والحصة الرابعة تكون للاستظهار.

(*) (ولأنّ النص الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع الصرفي أو الإملائي، ولتجاوز هذه المشكلة يمكن اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده).

4) حصة خاصة بالمطالعة، يتم خلالها اختيار نص للمطالعة يكون من طبيعة المحور المقدم، يساعد على إدماج الموارد المكتسبة.

1- ميدان التعبير الكتابي، خلاله يمرّ المتعلم بأربعة حصص موزعة على مدار المقطع بالتوازي مع حصص ميدان فهم المكتوب، فيتمّ التدرّب على التعبير الكتابي بمعدل حصة واحدة كل أسبوع؛ وتوزع كالتالي:

(1) الحصة الأولى: نشاط كتابي يتبع القراءة والفهم والإثراء.

(2) الحصة الثانية: نشاط كتابي يتبع الظاهرة النحوية.

(3) الحصة الثالثة: نشاط كتابي يتبع الظاهرة الصرفية.

(4) الحصة الرابعة: تُخصّص للتدريب على الإنتاج الكتابي.

يعدّ التعبير الكتابي من أهمّ الحصص التي تفتح مجالاً واسعاً أمام المتعلم لإبراز مؤهلاته، وقدراته، والتعبير عن آرائه وأفكاره وتصوّراته اتجاه موقف من المواقف، مستعملاً ما لديه من ثروة لغوية وما اكتسبه من أساليب وتراكيب من نصوص القراءة، ومن مواد أخرى مراعيًا في ذلك أحكام القواعد التي تُتطلّبها الكتابة المستهدفة؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تلك الميادين الأربعة مجتمعة تعمل على خدمة ميدان التعبير الكتابي باعتباره الغاية المرجوة من مرور المتعلم بكل الميادين السابقة؛ وبالنظر إلى كل ما سبق فقد أحيط التعبير الكتابي بعناية فائقة من طرف رجالات التربية والتعليم.

يكتسب المتعلم كفاءة التعبير الكتابي بالمرور على مختلف الأنشطة اللغوية المضمّنة في ميادين اللغة الأربعة؛ حيث يتمّ تحصيل الكفاءة التواصلية الشفهية المستهدفة في ميدان فهم المنطوق أولاً، لينتقل بعدها إلى ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي، الذي تبرز أهميته في النصوص المقرّرة التي يعالجها المتعلم بمعية المعلم، فيكتسب المعارف والموارد، ومختلف الظواهر اللغوية والنحوية والصرفية والإملائية... إلخ، وبعدها يكون المتعلم قد بلغ مستوى يؤهله إلى المرور لميدان التعبير الكتابي، حيث يقوم بالإنتاج الكتابي بالتركيز على التجنيد الفعّال والمدج للمعارف المكتسبة سابقاً، فيعمل على استغلالها بالطريقة المناسبة للموقف التواصلية «هذا لا يعني تكديس المعلومات من مختلف المواد، بل يعمل على جعلها أدوات للتفكير والتصرّف

1- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 192.

في المدرسة وخارجها»¹؛ وخلال ذلك يقوم المتعلم بإعادة استثمار مخزونه اللغوي بما يتناسب والموقف التواصل، فيستخرج منه المعلومات الملائمة للسياق، ثم يوظف ما يحتاج إليه قصد إنتاج تعبير باللغة العربية يستوفي معايير التعبير الجيد والسليم في الشكل والمحتوى، وبهذه الطريقة تتوفر للمتعم فرصة التعلم وممارسة الكفاءة المستهدفة^(*).

من هذا المنطلق وبالنظر للأهمية المعطاة للتعبير الكتابي، فإنه يمكن القول بأن الحجم الساعي المخصص لحصص التعبير الكتابي خلال الوحدة التعليمية الواحدة غير كاف لتحقيق الأهداف التي تتمثل في التحكم في التعبير والقراءة والكتابة؛ فثلاثة حصص تدريبية بمعدل حصة كل أسبوع، وحصة واحدة فقط للإنتاج الكتابي في نهاية الوحدة التعليمية لا تعطي التعبير حقه ولا تستوفي متطلباته وكل ما يتعلق به من كفاءات التواصل المستهدفة شفوية كانت أو كتابية معززة بالتحكم الكافي في الوسيلة اللغوية، هذا بالرجوع إلى أهداف المناهج المعاد كتابتها والتي نجدها تؤكد على «نقاط القوة المؤسّسة على التحكم في اللغات الأساسية التي تتمحور أساساً حول اللغة العربية، [...] ويشكل التحكم فيها تعبيراً وقراءةً وكتابةً لبّ التعليقات»²، ومن هذا المنظور يمكن القول بأن الوصول بالمتعلم إلى مستوى مناسب يسمح له باكتساب كفاءات ذات طابع تواصل، واستثمار المعارف والمهارات التي اكتسبها، وجعلها عملية في الحياة اليومية، يتطلب زيادة في الحجم الساعي حتى يتناسب ويتوافق مع التطبيقات المجسدة في الواقع المدرسي للمتعم وفي مختلف ميادين حياته.

الفرع الثاني: تحليل محتوى التعبير من حيث الموضوعات المدروسة والمنتجة

تتمثل غاية المنظومة التربوية من تنويع المضامين المدروسة في كتاب اللغة العربية، في جعل المتعلم في ارتباط دائم بالمسار التعليمي المنصوص عليه؛ وبحكم أنّ منهاج الجيل الثاني يقوم على مبدأ "المقاربة الشاملة"، فقد تم التركيز على استخدام نفس الموضوع في أنشطة مختلفة ووفقاً لخصوصيات كل نشاط، مما يقود المتعلم إلى اكتساب الكفاءات ترتيب الأفكار

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 24.

(*) يمكن الاطلاع على المذكرة المنهجية رقم 03 في الملحق.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 53.

وتحليل ما يواجهه بطريقة تخدم حياته المستقبلية، ويتجسد هذا من خلال ملحق التخرج للمتعلم المرحلة الابتدائية؛ إذ أن منهج الجيل الثاني يحدد بالتدقيق ميدان التعلم المسمى بالمقطع التعليمي، الذي يتم فيه تحديد المصطلحات وتوحيد المعارف والكفاءات المرصودة لكل مقطع، مما يساعد على تنشئة مواطن متعلم ذي شخصية متزنة وواعية بما يحدث في عالمها الخارجي، ومواكبة للتطورات الحاصلة.

نشير هنا إلى أن محتويات كتب اللغة عبر مختلف سنوات المرحلة الابتدائية تنوع وثراءً في الموضوعات المتناولة بميدان فهم المكتوب، وهي في أغلبها مستقاة من عالم المتعلم ومحيطه الاجتماعي، وتهدف إلى تغذية بعده الثقافي والوجداني وغرس القيم الإسلامية والحضارية.

وقد تعددت الموضوعات المتناولة في أطوار المرحلة الابتدائية، فتراوحت بين موضوعات إبداعية يقوم فيها الكاتب بعرض أفكاره ومشاعره وخبراته الخاصة، موظفاً الانفعال والعاطفة باستخدام أسلوب الإبانة والتوضيح؛ وموضوعات وظيفية نفعية تخدم المتعلم وتنظم شؤون حياته وتجعله يستقي أفكاره منها، فتدفعه إلى التعبير عما يجري في حياته؛ حيث تسعى إلى جعل «المتعلم مكتسباً قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة أولاً بترويض الشخصية الجزائرية ووحدة الأمة، وترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية، لذا ينبغي توعية المتعلم بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة، تركزها رسمياً الجنسية الجزائرية»¹؛ فيتم تدعيم كل ذلك بحصص المحفوظات والأناشيد التي تكون مواضيعها هي الأخرى متناغمة مع النصوص المقررة، والتي تُقدّم في قالب جميل وجذاب يستحوذ على انتباه المتعلم (الطفل)، فتجيبه في الغوص أكثر في عالم القراءة، مما يسهم جلياً في بناء كفاءاته وتنميتها، وتجنيده موارده اللغوية من نحوٍ وصرفٍ وإملاءٍ؛ ويجدر القول هنا، بأن تلك المعارف وأخرى تهيكلها نصوص مناسبة مختلفة تعكس القيم والمفاهيم المقررة في المنهج، إذ تُحدّد لكل طور من أطوار هذه المرحلة خصوصية تميزها، والمواضيع التي تخدم النضج الفكري والعقلي للمتعلم وتعكس اهتماماته بكل تشعباتها، والتي نوضحها فيما يلي:

1- وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، ص 04.

1- موضوعات الطور الأول

لطور الأول كتاب موحد «يجسد منهاجا دراسيا لعرض محتويات مهيكلة ومكيفة، معدة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعليمي»¹، ومن هذا المنظور فإن كتاب اللغة الخاص بالطور الأول "كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية"، يعمل على تلبية متطلبات المنهاج والوثائق المرافقة، ويضع بين يدي المتعلم موارد هامة من النصوص وأنشطتها قصد إكسابه كفاءات المواد الثلاثة السابقة الذكر؛ فهذا الكتاب مبني على فكرة بيداغوجية خالصة تمّ اعتمادها في منهاج الجيل الثاني، تعتبر أنّ اللغة العربية اللغة الأساسية والمحور الذي تنضوي حوله مادتا التربية الإسلامية والتربية المدنية اللتان تُصنّفان ضمن مجال المواد الاجتماعية التي تعد الأكثر تشبعا بالقيم والكفاءات العرضية، مما يسمح بتحقيق الإدماج على أفضل وجه، وهنا يمكن أن نذكر بعضاً من المسوّغات البيداغوجية التي تمّ الاستناد عليها في اعتماد فكرة الكتاب الموحد من حيث إنّ²:

1. التعلم عملية بنائية؛ إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية إلى تحقيق ملمح واحد.
2. اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واسحا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد، علما أنّ تفاعل المواد فيما بينها يتجسّد من خلال الكفاءات العرضية ومدى إسهام المادة الواحدة في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى.
3. اعتماد مناهج الجيل الثاني مبدأ الشمولية لتحقيق البعد المنهاجي، وهذا لا يظهر على مستوى الهيكلة والتصميم فقط، وإنما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد لتحقيق الكفاءات والملاحم بشكل متجانس، وهذا ما تمّ مراعاته في النصّ السند وفي اختيار الكلمات والأمثلة من الحقل المفاهيمي للمواد الثلاثة³.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 07.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م، ص 03. وينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 07.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، ص 09.

يحتوي كتاب السنة الأولى والثانية ثمانية محاور، أُختيرت عناوين ومواضيع نصوصها بما يخدم القضايا المسيرة للسياسة التربوية الوطنية، والتي تخدم أهداف المنظومة التربوية اعتماداً على منهج الجيل الثاني، والدليل المنهجي، والمرجعية العامة للمناهج (القيم، الكفاءات العرضية، البعد الوطني الجزائري...)، فتميزت تلك المواضيع بأنها¹:

1. متنوعة النصوص والمحاور تم استقاء أغلبها من مراجع وطنية بتصرف يقتضيه مستوى المتعلم وثقافته ولغته، ونابعة من صميم الحياة الاجتماعية للمتعلم، وهي في أغلبها نثر وبعضها شعر (محفوظات) تعمل على الارتقاء بذوقه الأدبي.
2. يتحدد حجم النصوص المختارة بحسب المنهاج، وقد تفتاوت عن بعضها في الحجم قليلاً بحسب طبيعة الموضوع والتعلم المرتبطة به.
3. النصوص مصاغة وفق النمط الحوارية، ويتم الحرص خلال صياغتها على أن يكون الحوار مباشراً ومتسلسلاً وشيقاً يسهل فهمه ومتابعته.
4. عناوين النصوص تمت صياغتها بلغة بسيطة وواضحة ومستوعبة للموضوع، تسهلاً للفهم وتقريباً للمضمون مع الحرص على الجمال والذوق الرفيع.
5. النصوص مشكولة شكلاً كلياً كما اشترط المنهاج، مما يساعد المتعلم على القراءة السليمة مع اكتساب العادات اللغوية الجيدة من معلمه، مثل: الوقوف على الساكن، حتى وإن كان الحرف مشكولاً بالحركة الإعرابية المناسبة.

إنّ المواضيع في الطور الأول يكون فيها التركيز على التعبير الشفهي، لأن متعلم هذا الطور لم يدرك بعد فنّيات الكتابة بشكل كامل؛ لذا فقد كانت موضوعات هذا الطور عبارة عن محادثات شفوية، تُؤخذ فيها إرادة المتعلم بعين الاعتبار في اختيار أي موضوع يستحوذ على تفكيره ويرغب في الحديث عنه، كالفرد وكيفية قضاء العطل أو عن عيد الأم أو أي موضوع له صلة بعالمه، وبمراعاة كون متعلم هذه الفترة يتعلم النطق السليم وإبداء رأيه حول موضوع معين لأول مرة، فإنه يتم الاعتماد على التعبير الذي يقوم على وضع مجموعة من

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 10.

الصور وترك الحرية للمتعلم في التحدث عنها بحرية بعد أن تعرّض إليها بالمشاهدة والملاحظة، ونمثّل ذلك بمشهد مصوّر موجه للمتعلم قصد ملاحظته والتعبير عنه كالآتي:



يقتضي التركيز في مواضيع الطور الأول على النصوص البسيطة والقصيرة، فتكون على شكل قصص تُعرّض بأسلوب جميل ينصح فيها بالابتعاد عن الأساليب الصعبة المملّة، كما تتوافق مواضيع نصوص الطور الأول مع القدرات العقلية للأطفال، لأن المتعلم (الطفل) في هذه المرحلة يملك قدرات عقلية محدودة تسمح له بالتمكن تدريجياً من اكتساب مختلف القيم والعادات والتقاليد التي تتوافق وقيم مجتمعه ولا تخرج عنه - باعتبار أنّ فلسفة الكتاب المدرسي مستقاة من واقع المتعلم وتطلعاته؛ فيتسنى له بذلك استيعاب المفاهيم الأساسية لمختلف المجالات المعرفية المحتواة في الكتاب، والتعبير عمّا لديه من أفكار في تفاعل مشترك مع بقية المواد الدراسية المقرّرة، فينتج عن ذلك تنوع في المعارف وإثراء لرصيده اللغوي، وتنمية لكفاءاته العرضية في مجالات الفكر والثقافة والتواصل الفردي والاجتماعي؛ كل هذا يمنحه القدرة على توظيف مختلف المفاهيم في الوضعيات المناسبة.

وقد تم اختيار المواضيع في الكتاب المدرسي لتكون قادرة على استمالة المتعلم وجذبه إليها، فيتم من خلالها إرساء أسس اللغة من قراءة الحروف الأبجدية وكتابتها وثبتها عند المتعلم، ليتعود تدريجياً على النطق السليم للحروف والكلمات وقراءة النصوص المتوسطة الطول، والتدرب على التفاعل معها واستعمال القاموس اللغوي؛ كما تركز مواضيع التعبير المقرّرة في هذا الطور على بناء كفاءة التواصل التي طالما أهملت في المنظومة التربوية.

2- موضوعات الطور الثاني

يعد الكتاب المدرسي الواجهة المترجمة للمناهج الدراسية، ووسيلة لا يمكن الاستغناء عنها؛ حيث يشتمل على ثمانية مقاطع تعليمية تستقى أهم موضوعاتها من واقع المتعلم المعاش، فتعالج محاور القيم الإنسانية والحياة الاجتماعية، والهوية الوطنية، والطبيعة والبيئة والصحة والرياضة، والحياة الثقافية والإبداع والابتكار والرحلات والأسفار، فتعبر بذلك عن واقع وبيئة المتعلم المعاشة وتطلعات مجتمعه في مختلف جوانب ومجالات الحياة¹؛ إذ يكون كل مقطع بمثابة وعاء تعالج ضمنه ميادين اللغة العربية، فيتم اكتساب ما أمكن من المعارف لتوظيفها في نشاط التعبير الشفهي ثم الكتابي بكتابة فقرة يصف فيها المتعلم ما يجري حوله في بضعة أسطر يعالج فيها مشكلة ما، كالتسرب المدرسي المبكر أو... إلخ، مما يجعل المتعلم منفتحاً على العالم الخارجي، ومتطلعاً إلى مستقبل مشرق.

ويعمل الكتاب المدرسي الموجه ضمن منهاج السنة الثالثة على بناء التعلّيات لدى المتعلم، وإثراء كفاءاته داخل القسم بمعية المعلم وزملائه؛ حيث تم تقسيمه إلى ثمانية مقاطع تربوية موزعة على مجالات اقترحت في المنهاج تشمل (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، الأسفار والرحلات)، وهي ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن شأنها أن تحدث التواصل والتفاعل والانفعال المطلوب، وهي تحوي ثلاثة وعشرين نصاً خاصاً بميدان يفهم المكتوب، بنيت جميعها وفق ما نص عليه المنهاج والوثيقة المرافقة له²؛ إذ يتضمن كل مقطع ثلاث وحدات عدا المقطع الأخير الذي يحوي وحدتين، كما تتضمن كل وحدة نصاً للمحفوظات ونصاً للإدماج ونصاً للمطالعة (أوسع معلوماتي).

وبناء على ما تقدّم، تعد السنة الثالثة والرابعة من السنوات الحساسة في المرحلة الابتدائية، واكتساب كفاءاتها من شأنه أن يجعل المتعلم في الطور الأخير متمكناً من اللغة العربية بالتواصل شفاهة وكتابة؛ إذ تغلب عليها نصوص قرائية تعالج مختلف المواضيع التي تساعد المتعلم

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 04.

2- ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

على اكتساب ألفاظ وتراكيب لغوية، يستثمرها لاحقاً في مختلف اتجاهاته التعبيرية؛ ويتم التركيز هنا على التعبير الشفهي والكتابي معاً بصورة أوسع وبأسلوب راق، لإكساب متعلم هذا الطور مهارة الكتابة، والوصول به إلى مستوى يمكنه من تحرير فقرة سليمة الشكل والمعنى؛ فحصوله اللغوي أصبح أكثر اتساعاً وفكره أكثر نماءً، مما يكسبه الحق في تقديم ملاحظاته مع تقبل التصويب من طرف المعلم الذي يكلفه أحياناً بإعادة كتابة المعلومة المصححة عدة مرات بغرض تثبيتها.

3- موضوعات الطور الثالث

أما الطور الثالث فيشتمل على السنة الخامسة، وفيها يكتمل النمو الفكري واللغوي للتعلم الذي يصبح قادراً على كتابة فقرة متماسكة ومتناسقة بلغة سليمة وأفكار جيدة تناسب الموضوع المطلوب الحديث عنه؛ وقد سميت بسنة الوضعيات الإدماجية، نظراً لكون المتعلم يصبح قادراً على إنتاج وضعية إدماجية مكونة من ثمانية (08) إلى عشرة (10) أسطر يعبر فيها عن الموضوع بالاستعانة بسند، حيث يطلب منه إنجاز ذلك استجابة للأهداف المتوخاة. ولتوضيح الفكرة نعرض أنموذجاً يتطرق لموضوع العلم، كالآتي:

-السند: «للعلم مكانة خاصة لدى الأمم، فهو المعرفة والبحث المستمر لاكتشاف حقائق الكون وأسراره...»

-المطلوب: أكتب فقرة من ثمانية (08) إلى عشرة (10) أسطر تتحدث فيها عن العلم وفوائده في حياة المجتمع.

نخلص في نهاية هذا العنصر إلى أنّ جانب المواضيع المنتجة في هذه الأطوار ينحصر في السعي لإكساب المتعلم فنيات كتابة نصّ منسجم، معنى ومبنى، يجعل النصوص المقررة روافد ونماذج يصوغ عليها مختلف اتجاهاته، فيستقي منها الألفاظ والعبارات والأسلوب وال قالب التعبيري، وبهذا المنظور يستطيع المتعلم جعل اللغة العربية أداة طيعة ووسيلة تفكير تمكنه من التحليل والتركيب والاستنباط والاستقراء¹، بغية الارتقاء بمهارة الكتابة في أي

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، ص 09.

موضوع من مواضيع الحياة بكل تشعباتها، ليمّ بذلك تكوين جيل يحسن التواصل ويعول عليه مستقبلاً.

الفرع الثالث: تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؛ من حيث أنماط النصوص المدروسة والمنتجة

إنّ الهدف الأسمى للمنظومة التربوية هو تزويد المتعلم بمجموعة كفاءات لغوية تمكّنه من استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي؛ إذ لم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية مقتصرًا على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ مستوى أعلى من الفهم والإدراك، واستعمال اللغة تماشيًا مع الموقف التواصلية المناسب في مختلف الأنماط؛ إذ ينبغي أن نعتبر التحكّم في اللغة العربية التي هي لغة التعليم والتعلم، كفاءة عرضية تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلّيات والأشكال التواصلية.

وبناءً على ذلك فإنّ المناهج الجديدة سعت من خلال أهدافها التربوية إلى تنمية قدرة المتعلم على التفكير والإبداع، والتحلي بروح النقد والقدرة على الاستدلال خلال قراءة الوثائق المختلفة الأنماط التي يتلقونها، فكان لزامًا تنويع أنماط النصوص في كتب اللغة المقررة المعتمدة في أطوار المرحلة الابتدائية (النمط الحوارية والتوجيهي والسردية، والوصفي والتفسيري والحجائي)، وكذا النصوص المنتجة من قبل المتعلم بما يتماشى وحاجاته.

يعرّف النمط بأنه «الطريقة المستخدمة، وهو إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردية، والرحلة يناسبها النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة النمط الإيعازي، والمسرحية النمط الحوارية»¹، وهذا يعني أنّ لكل نص مواصفات يميّز بها عن غيره، ولكل فن تعبيرية نمط يلائمه، وفي الجدول 7.2 الموالى توضيح للأنماط الغالبة على النصوص المدروسة والمنتجة في كل طور من المرحلة الابتدائية.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 15.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الجدول 7.2: يبين توزيع أنواع الأنماط على أطوار وسنوات المرحلة الابتدائية

الطور	الطور الأول		الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
النمط	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي	التفسيري والمجازي

الملاحظ في هذا الجدول، أن أنماط النصوص المدروسة الخاصة بكل سنة والمدرجة في كل من ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب متناسبة وسن المتعلم العقلي والمعرفي، فهي متدرّجة من سنة إلى أخرى، ويتعرّف عليها المتعلم من خلال القيام بالعديد من التطبيقات والأنشطة المتعلقة بالفهم، وأخرى بالتوظيف، وهو في ذلك مطالب بتحقيقها وتجسيدها في مختلف إنتاجاته التواصلية في ميداني التعبير الشفهي والكتابي، فيكون المتعلم في نهاية كل مقطع أو سنة دراسية أو نهاية المرحلة الابتدائية، قد تمكّن من استعمال هذه الأنماط في مختلف إنتاجاته اللغوية؛ فتجسّد الكفاءة الختامية في ملحق التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي في ميداني التعبير الشفهي والكتابي، حيث أن المتعلم «يتكّن من التواصل بلسان عربي، ويعبر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط التكنولوجية وفي سياقات مختلفة، فضلا على أنه يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية»¹، فالتكّن من هذه الأنماط يساعد المتعلم على التواصل مستعينا في ذلك «بالمحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة، وتكريسا للمقاربة النصية(*) التي تعتبر إستراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجام

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديريةية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ص 10.

(*) المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يضمن الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما يجب إدراكه في شمولية؛ حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة (الأساليب- التراكيب- الصرف- الرصيد اللغوي- الإملاء...)، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، والصوتية، والدلالية (المعجم اللغوي، والدلالات الفكرية، باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة)، والنحوية، والأسلوبية، والصرفية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالها تنمّي كفاءات ميادين اللغة العربية الأربعة؛ حيث يتم تناول النص على مستويين: المستوى الدلالي، والمستوى النحوي، وفق أنماط محدّدة لكل طور. ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 10.

للتعلم، تنمو من خلالها الكفاءة النصية للمتعلم فتتكون لديه قدرتان هما: قدرة التلقي، وتسمح له بفهم الموضوعات، والترابط بين البنيات الفرعية، وإدراك البنية الكلية؛ قدرة الإنتاج التي تسمح بابتكار الموضوعات، ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية¹، وبهذا الشكل يتمكن المتعلم من تحصيل تلك الكفاءات التي تسمح له بإنتاج نصوص مطابقة لنصوص فهم المنطوق وللنماذج النصية المقررة في الكتاب المدرسي، والتي يتعرض إليها خلال طور تعليمي معين^(*)؛ وسنأتي فيما يلي إلى التطرق لأهم الأنماط المدروسة والمنتجة في كل طور:

1- أنماط النصوص المدروسة والمنتجة في الطور الأول:

يتكون الطور الأول من المرحلة الابتدائية من سنتين الأولى والثانية، لكل سنة كتاب خاص بها، وتتمحور نصوص هذا الطور حول نمطين، الحوارية والتوجيهية.

يهدف الطور الأول لتحقيق كفاءة شاملة وكفاءات ختامية مرتبطة بميادين اللغة العربية، تسمح للمتعلم في نهاية السنة الأولى بالتحكم في قراءة نصوص بسيطة تتكون من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلاً تاماً ويغلب عليها النمط الحوارية، حيث يقرأها المتعلم قراءة سليمة ثم ينتجها كتابةً في وضعيات دالة، في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي. ويعرف الحوار على أنه «حديث يجري بين شخصين أو أكثر، ويكون مشافهة أو كتابة، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض، ودعاء وطلب، وأمر ونهي، [...]. وقد ينحدر إلى مستوى الثرثرة والهديان، وقد يرتقي إلى مستوى المناقشة العلمية والجدل عند اختلاف الآراء»²، ويرجع سبب تسمية النمط الحوارية بذلك، إلى التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص المسرحي، بغية تحقيق

1- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديريةية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 09.

(*) للاستزادة يمكن الاطلاع على المذكرة رقم 03 الخاصة بنماذج وقوالب التعبير الكتابي بالملحق.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، ص 10.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

غاية للمتلقي (المتعلم)؛ لأنّ الحوار هو التواصل الكلامي أو التحدث المباشر (المسرح) أو غير المباشر (التراسل) بين اثنين أو أكثر، وهو أساسي في الفنون القصصية والمسرحيات، فيجري مثلا نقل الحوار بين شخصيات القصة أو المسرحية؛ ويتميّز النمط الحوارى بمخائص ومميزات نذكر منها الآتي¹:

1. الحوار هو العنصر الأساس فيه.
 2. الحوار وسيلة من وسائل التعريف بالشخصيات، فيكشف عن نفسيّتها، ومكانتها، ومستواها الفكري والاجتماعي.
 3. الحوار نص يغلب عليه استعمال الإنشاء.
 4. يستخدم الحوار أفعال القول والجمل القصيرة وأدوات الاستفهام، بالإضافة إلى غلبة الفعل المضارع في الحديث عن الحاضر، والفعل الماضي للاستفسار عن أحداث ماضية.
 5. يُعتمد في الحوار الشكل الكتابي بالعودة إلى السطر كلّما انتقل الكلام من محاور إلى آخر.
- يتمّ التعرف على النمط الحوارى في نصوص كتاب اللغة العربية انطلاقا من مؤشرات تخصّه مثل²:

- الحوار المباشر؛ وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز.
- استخدام ضمائر المخاطب والمتكلم بالتتابع (أنا، أنت).
- استعمال أسلوب الخطابة، وعلاماته (الشرطة، المزدوجان لضم جملة القول).
- حيوية الخطاب، وعدم انقطاع خيوط الحكاية في غمرة السّجال بين المتحاورين.
- من جهة أخرى يمكن التنويه إلى وجود أنواع أخرى من الأنماط المدرجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى كالنمط الوصفي والايغازي، زيادة على النمط الحوارى الذي تركز عليه أغلب نصوص السنة الأولى موزعة على ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، ويسعى

1- ينظر: <https://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=1191126>, 20/05/2020,20:00h

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي اللغة العربية-التربية الإسلامية- التربية المدنية، ص 10.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

المعلم خلال كل ذلك، إلى تمكين المتعلمين من الكفاءات الختامية وإقامة علاقة بين الموارد المعرفية والكفاءات المستهدفة؛ ونذكر في هذا المقام بعضاً من الموارد المعرفية التي يعتمد عليها المعلم¹:

1. خطابات مختلفة منطوقة، الخطاب الحوارية (صور متحركة، قصص من التراث، تسجيلات، فيديوهات... إلخ)
 2. مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد).
 3. خطاطة النص الحوارية (هندسة النص الحوارية).
 4. جمل استفهامية وتعجبية.
 5. مُرَبَّجات النصّ الحوارية: الأطراف المتحاورة، أفعال القول (*)، سؤال، جواب.
 6. الكلام المنقول (أقوال الشخصيات).
 7. علامات الوقف.
 8. نحو الجملة (الكلمات والجمل، الضمائر المنفصلة والمتصلة، الصيغ الدالة على المكان والزمان)، موارد القراءة والكتابة (رصيد لغوي، الحروف الهجائية المتشابهة شكلاً ونطقاً، الحركات الطويلة والقصيرة)، الإملاء (كتابة الحروف والكلمات).
- يتبين مما سبق بأن المتعلم يقوم بتوظيف تلك المعارف والموارد في وضعيات تعليمية بمساعدة المعلم، للتدرّب على النمط المستهدف في السنة الأولى؛ ونتطرّق هنا إلى برنامج السنة الأولى لذكر أمثلة عن وضعيات تعليمية خلال الميادين التعليمية الخاصة بالنمط الحوارية، من خلال الجدول 8.2. الموالي²:

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديريةية التعليم الأساسي، التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، ص 18.

(*) أفعال القول: (التحية، ألفاظ المجاملة، الترحيب، الشكر، الاستحسان، الاعتذار، الجواب، الاستفهام، التعليل، التعجب). ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 30.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 17-18.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الجدول 8.2: يبين أمثلة عن وضعيات تعليمية خاصة بالنمط الحوارى بالسنة الأولى

الميادين	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
فهم المنطوق	- وضعيات يتم فيها الإصغاء للنص المنطوق. - الفهم انطلاقاً من سندات متنوعة (صور، مشاهد). - لعب الأدوار مع الأقران. - تجنيد موارد للتعبير عن الفهم.	- يجيب عن أسئلة حول نص القصة، ويعبر برسم بعد سماعها؛ ويربط كلمات بصور لتحديد المعنى، ويقدم أمثلة. - يوظف مكتسباته القبليّة ويحترم دوره في الحوار. - ينفذ الإرشادات، ويتجاوب مع التعليمات.
التعبير الشفهي	- وضعيات تمكن المتعلم من إدراج الحوار في قصة خيالية أو واقعية. - إقامة الحوار والمساعدة في توزيع الأدوار بين الأقران حول موضوع من اهتمامه؛ والتعبير عن رأيه في موضوعات مألوفة. - التفاعل بين (متعلم ومتعلم)، (متعلم معلم) والعمل على إنجاز انتاجات شفوية.	- يدرج الحوار في القصة حسب تسلسلها المنطقي، ويوزع الأدوار على الشخصيات، مستخدماً الأدوات المناسبة للحوار، وانتقاء الإشارات الملائمة للانفعالات. - يقدم التعليمات المناسبة، ويستعمل أفعال القول الملائمة وأدوات الإقناع.
فهم المكتوب	- وضعيات قرائية من أجل تحديد الجملة، والكلمة، والحرف، وفك الرموز؛ والتمييز بين مواطن الحرف، وبين الحروف المتشابهة. - قراءة لنصوص نثرية وشعرية (أناشيد أقصوصة، حكاية، قصة، حوار).	- يجيب عن أسئلة تتعلق بفهم النص. - يفهم معاني الكلمات المقروءة، وينطق الأصوات والمقاطع والكلمات نطقاً سليماً يتوافق والنمط الحوارى. - يوظف علامات الوقف، ويستخرج قيماً.
التعبير الكتابي	- وضعيات تمهد للكتابة، وكتابة الحروف في وضعيات مختلفة.	- يرسم علامات الوقف بشكل صحيح. - يرسم حروفاً، وينتج كلمات وجمل بسيطة، تركز على النمط الحوارى.

وتتمحور طريقة تعليم النمط الحوارى في هذا الطور حول موقف لغوي يكون قد مرّ به المتعلم أو صورة ينطلق منها للتعبير، والمنطلق في هذه العملية أن يقدم المعلم للمتعلّمين النموذج اللغوي (النص المنطوق) فيسمعونه، من ثمّ يستدرجهم بالمحاورة لترديد ما سمعوا، فيسمعهم قصة الدرس أو وصفاً بالاعتماد على المادة المحضرة دون أن يخرج عن مستوى اللفظ والتراكيب حتى يضمن فرصة تمثيلها لدى المتعلّمين، مراعيّاً في ذلك التسلسل الزمني والمكاني؛

حتى إذا أتقنوا التعبير انتقل إلى ترسيخ ما تعلموه من بنى ومفردات باستخدامه في مواقف لغوية ملائمة¹، ويكون هذا من خلال الميادين اللغوية الأربعة (خاصة ميدان التعبير الشفهي) التي يتزود منها المتعلم بمختلف المعارف والأساليب التي يغلب عليها النمط الحوارية، والتي من شأنها أن تمكنه من التحكم في التعبير، فيتعرّف على الجمل الاستفهامية والتعجبية، فضلاً عما تحويه هذه النصوص المشكّلة من كلمات بها أصوات متنوعة، ورصيد لغوي ملائم للوضيحات التواصلية البسيطة، لتسرح له بعدها من توظيفها في مختلف اتجاهاته الشفهية والكتابية، خاصة تلك التي يغلب عليها الطابع الحوارية، فتحصل الكفاءات الختامية المتوخاة من كل ميدان. ويمكن أن نجمل أهم أهداف النمط الحوارية في السنة الأولى كالآتي²:

1. التدرب على مهارة التواصل بين طرفين أو أكثر، وتبادل الكلام والآراء حول موضوع معين.
2. التعلم والتثقيف.
3. التوجيه الفكري للمتلقي.
4. الإمتاع والتسلية.
5. التواصل الوجداني والعاطفي.
6. التأثير الفعلي الوجداني (الخطابة).
7. خدمة النمط السردية.

أما السنة الثانية فتتميز هي الأخرى بكفاءة شاملة يسعى المعلم إلى تحقيقها؛ حيث إنّ المتعلم في نهاية السنة الدراسية يتكّن من أن «يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقراً نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكوّن من عشرين إلى ستين كلمة مشكولة شكلاً تاماً، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»³؛ وقد أفرد التركيز في النصوص المدروسة والمنتجة للسنة الثانية على النمط التوجيهي، باستعمال نصوص خاصة بفهم المنطوق والمكتوب أغلبها حول النمط المستهدف.

1- ينظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، لطوف عبد الله، دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصفوف الأول-الثاني-الثالث من مرحلة التعليم الأساسي، ص 25.

2- ينظر: محفظة الأستاذ خليفة، أنماط النصوص، 20/05/2020,20:00h

<https://sites.google.com/site/mihfadha/taalimiya/3>

3- وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص 11.

سمي النمط التوجيهي بذلك من حيث إنه ملائم لنمط الخطبة التي هي عبارة عن أسلوب تواصل يهدف إلى توجيه التعليمات إلى فئة من الناس، ودعوتهم للقيام بعمل معين وتنفيذ أمر، ومن مؤشرات هذا النمط نذكر: الإثارة من أدوات التفسير والشرح والضمائر (المخاطب والمتكلم)، فضلا عن استعمال الجمل الإنشائية الطليبة مثل: (نهى، نداء، أمر، استفهام)، أما النصوص في النمط الإيعازي، فتكون بشكل خطب وظيفتها توجيهية تأثيرية تهدف إلى:

1. توجيه إرشادات، ونصائح، وتعليمات محددة إلى فئة من الناس.

2. تنظيم سير العمل، وحث المتلقي على الفعالية.

3. إبراز سلبيات وإيجابيات موضوع ما.

ويمكن التنويه إلى أنه على غرار النمط التوجيهي الغالب الذي تركز عليه أغلب النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية، توجد أنواع أخرى من الأنماط المدرجة كالنمط الوصفي والأمرى؛ وخلال كل هذه الأنماط يسعى المعلم إلى تمكين المتعلمين من الكفاءات الختامية، وتوجيه الموارد المعرفية في خدمة الكفاءات المستهدفة، وفي هذا المقام نذكر بعضا من الموارد المعرفية التي يعتمد عليها المعلم¹:

1. نصوص منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي (ملصقات، بطاقات تقنية، بطاقات إرشادية، قصص من التراث... إلخ).

2. مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) يغلب عليها النمط التوجيهي.

3. استعمال ألفاظ وعبارات الرجاء، وفعل الأمر، والالتزام، والصيغ المناسبة للنمط التوجيهي مثل: (أرجوك، من فضلك، هيا، حذار، لا بد، عليك، ينبغي، إلخ).

4. خطاطة النص التوجيهي (هندسة النص التوجيهي) والقرائن المتحركة في انسجامه، الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي، ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير، أفعال الإلزام مثل: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك، إلخ.

5. موارد القراءة والكتابة التي تعد رصيذا لغويا مرتبطا بالمحور يغلب عليها النمط التوجيهي، تتضمن المحتويات المعرفية المتناولة في مختلف الميادين، وكتابة النصوص المدروسة والاستفادة منها في كتابة نصوص قصيرة تتضمن توجيهه، والأمر، والإرشاد.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، ص

الفصل الثاني

المحتوى التعبيري في ضوء منهج الجيل الثاني

ومن خلال ذلك يقوم المتعلم بمعية المعلم باستخدام تلك المعارف في وضعيات تعليمية، لأجل التدرّب على التّمتّ المدرّوس في السنة الثانية، وتنتقل هنا إلى برنامج السنة الثانية ونذكر أمثلة عن وضعيات تعليمية خلال الميادين التعليمية الخاصة بالنّمتّ التوجيهي من خلال الجدول 9.2 الموالي¹:

الجدول 9.2: يبين أمثلة عن وضعيات تعليمية خاصة بالنّمتّ التوجيهي بالسنة الثانية

الميادين	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
فهم المنطوق	- وضعيات إصغاء للنص المنطوق. - وضعيات للفهم انطلاقاً من سندات متنوعة (صور، مشاهد صوتية، سمعية). - وضعيات لتعلم الإدماج وتجنيد موارد للتعبير عن الفهم بتنفيذ التعليمات.	- الإصغاء من خلال حسن الاستماع، وفهم المعنى العام، وتسلسل الأحداث للمنطوق. - الفهم من خلال تفاعله وما يدل على فهم معاني الكلمات بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق، وفهم العناصر التعبيرية في النص المنطوق. - يربط بين النص المنطوق ومكتسباته القبلية، ويطبق تعليمات وإرشادات النص المنطوق في الواقع؛ ويستخدم الظروف المناسبة للمكان والزمان.
التعبير الشفهي	- وضعيات تمكّن المتعلم من سرد قصة أو حكاية، وتقديم نفسه أو غيره أو نقل خبر أو وصف حدث. - تقديم توجيهات شفوية وإرشادات. - تناول الكلمة، والتعبير عن الرأي.	- يوظف رصيده اللغوي والروابط اللغوية المناسبة مرفقة بنبرات الصوت المناسبة للتعجب والاستفهام؛ ويستخدم الأزمنة والأساليب المناسبة للوصف، فضلاً عن الكلمات والتعبيرات المناسبة للتوجيه والإرشاد. ويستخدم التعليل وأساليب الإقناع.
فهم المكتوب	- وضعيات قرائية من أجل تحديد معاني الجملة، الكلمة، الحرف. - الفهم وإدماج المكتسبات وإصدار الأحكام.	- ينطق الحروف والمقاطع نطقاً سليماً؛ ويؤدي أداءً منغماً مناسباً للمقام؛ ويوظف علامات الوقف؛ ويتفاعل مع معاني النص ويحدد القرائن اللغوية المميزة له، ويجب عن الأسئلة التي تتعلق بمركبات النص اللغوي.
التعبير الكتابي	- وضعيات كتابية حروف وكلمات وجمل، وينتج نصاً توجيهياً قصيراً يستجيب لبنية النمط.	- يحترم قواعد رسم الحروف والكلمات ويستعمل علامات الوقف المناسبة، ويكتب كلمات مسموعة ويرتب عناصر الجملة ترتيباً صحيحاً.

1- وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص 11.

يمكن القول أنّ المعلم خلال الطور الأول يعمل على تمكين المتعلمين من النمطين الغالبين، ويحاول التركيز على التعبير، مع إعطاء التعبير الشفهي مكانته اللائقة التي كانت مغيبة في المناهج السابقة؛ حيث تمّ الاهتمام بالاستماع من خلال استحداث حصة فهم المنطوق التي لها دور أساسي في هيكلة فكر المتعلم، وصقل شخصيته، وبناء كفاءات التواصل لديه؛ كما تمّ الاهتمام بالتعبير الكتابي من خلال ميدان فهم المكتوب، الذي يركّز أولاً على التحكّم في نطق الحروف، وقراءة نصوص متوسطة الطول قراءة سليمة بحسب ما تقتضيه أنماط النصوص، وفهم معناها والتعرّف على خطاطات أنماط النصوص والتمييز بينها، والتدريب على استعمال القاموس اللغوي؛ أما في ميدان الإنتاج الكتابي فتسعى المادة إلى إكساب المتعلم فنيات كتابة نص منسجم المعنى والمبنى، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه، ووسيلة لتفكيره وتعبيره اليومي¹.

2- أنماط النصوص المدروسة والمنتجة في الطور الثاني:

يتميز الطور الثاني للمرحلة الابتدائية بكفاءة شاملة وكفاءات ختامية مرتبطة بميادين اللغة العربية لا بد أن تتحقّق لدى المتعلم؛ حيث يتمكن في نهاية الطور الدراسي من أن «يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصاً قراءة سليمة ومعبرة، مع التركيز على النمطين السردى والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية»²، أما الكفاءة الشاملة في نهاية السنة الثالثة، فيتمكن المتعلم من خلالها من «التواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة نصوصاً أصيلة أغلبها مشكولة ويفهمها، وينتج نصوصاً متوسطة الطول بالتركيز على النمط السردى، في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع لها دلالات اجتماعية»³.

النمط السردى هو الغالب في السنة الثالثة، والسرد هو «نقل أحداث واقعية أو خيالية متّصلة بمصير شخصية أو أكثر في إطار زمني ومكاني معين أو هو نقل توالي وتسلسل الأحداث بجبّارة فنية متقنة»⁴، وترجع تسمية النمط السردى إلى كونه الطريقة التقنية المستخدمة في

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 07.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 10.

3- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 04.

4- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 15.

إعداد وإخراج النص القصصي وغيره (صحف، مجلات...) بغية تحقيق غاية للمتلقي (المتعلم)؛ والسرد أكثر أنواع الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له، ففيه يتم نقل تسلسل الأحداث كما يحدث في الأقصوصة والرواية والحكاية¹، ويتم التعرف على هذا النمط في نصوص كتاب اللغة العربية انطلاقا من المؤشرات الخاصة به التالية:

1. أن يغلب عليه الزمن الماضي؛ لأن الأفعال الماضية فيها حركة، فهي تنمو وتتطور حتى نهاية الأحداث، فضلا عن الفعل المضارع الذي يضع المتعلم في خضم الأحداث.
 2. استعمال أفعال الحركة (ذهب، رجع، قام...).
 3. يحدد فيه المكان والزمان باستعمال ظروف الزمان والمكان.
 4. سيطرة الأسلوب الخبري، واستعمال أدوات ربط مثل: (بعد ذلك، قبل ذلك، ثم...).
 5. تدرج الأحداث وتحولها عبر مراحل ثلاث: أولية- طارئة- نهائية.
- من جهة أخرى يمكن التنويه إلى وجود أنواع أخرى من الأنماط المدرجة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة على غرار النمط السردى الغالب، والذي تركز عليه أغلب نصوص السنة الثالثة موزعة على ميادين اللغة العربية، والتي يسعى فيها المعلم إلى تمكين المتعلمين من الكفاءات الختامية، وإقامة علاقة بين الموارد المعرفية والكفاءات المستهدفة. وفي هذا المقام نذكر بعضا من الموارد المعرفية التي يعتمد عليها المعلم كالاتي²:

1. خطابات سردية منطوقة (نصوص سردية من التراث الجزائري، والمغاربي، والعربي، والعالمي...).
2. مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) يغلب عليها النمط السردى.
3. خطاطة النص السردى (هندسة النص السردى) مقدمة، عقدة، خاتمة.
4. مؤشرات زمنية (في يوم، في أحد الأيام، لما، عندما، الساعة، الأسبوع، الفصل...).
5. نصوص نثرية مكتوبة من التراث الجزائري والمغاربي والعربي والعالمي تتوفر فيها مكونات السرد.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص ن.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية من التعليم الابتدائي، ص 24 إلى 27.

6. نصوص شعرية مكتوبة من مختلف الأنماط، للقراءة والحفظ، مرتبطة بالمحاور الثقافية المدروسة.

من خلال ذلك يقوم المتعلم بمعية المعلم بتوظيف تلك المعارف في وضعيات تعليمية، لأجل التدريب على النمط المدروس في السنة الثالثة، وتتطرق هنا إلى برنامج السنة الثالثة، فنذكر أمثلة عن وضعيات تعليمية خاصة بالنمط السردى في الجدول 10.2 الموالي¹:

الجدول 10.2: أمثلة عن وضعيات تعليمية ومعايير التقييم الخاصة بالنمط السردى بالسنة الثالثة

المبادئ	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
فهم المنطوق	- وضعيات إصغاء لمسموع سردي يبدي خلالها المتعلم فهمه العام للموضوع. - وضعيات لاستنتاج خطاطة النص السردى ولتحديد الجوانب القيمة فيه.	- يحدد موضوع السرد وعناصره. - ويتعرف على قرائن السرد. - يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد: زمن الفعل... ويتصرف بكيفية تدل على أنه يستمع.
التعبير الشفهي	- وضعيات تعبيرية شفوية تمكن المتعلم من سرد حدث أو تجربة شخصية؛ والتعبير عن مشاعره. - وضعيات تفاعلية (معلم متعلم، متعلم متعلم) لإنجاز انتاجات شفوية. - وضعية تعلم الإدماج: تلخيص حكاية مسموعة، أو إتمام حكاية مبتورة النهاية.	- يستخدم القرائن المناسبة للسرد. - يحدد المكان والزمان. - يتقيد بالموضوع. - يعبر عن رأيه.
فهم المكتوب	- وضعيات قرائية: تمكن المتعلم من قراءة جهرية سليمة، وفهم معاني النص. - بتوظيف مختلف السندات، وتمكن المتعلم من إنجاز مهام ونشاطات تتعلق ب: التمييز بين مقاطع النصوص الحوارية والسردية والتوجيهية، واستثمار النص في اكتساب الصيغ اللغوية المختلفة.	- يلتزم بقواعد القراءة الصامتة والجهرية؛ ويحترم علامات الوقف. - يعبر عن فهمه لمعاني النص السردى عن غيره؛ ويميز الشخصيات البشرية والحيوانية والواقعية والخيالية؛ ويميز النص السردى من الوصفي.
التعبير الكتابي	- وضعيات تتضمن أنشطة يتعلم فيها المتعلم: السرد، تلخيص الفقرات المقروءة؛ والتصرف في النصوص وإثرائها بأنماط مختلفة في وضعيات ملائمة، ووضعيات تفاعلية لإنجاز انتاجات. - وضعيات تعلم الإدماج: انطلاقا من سندات يتدرب فيها المتعلم على (كيف يجند موارده كتابيا باستخدام خطاطة النص السردى، مستعملا القرائن اللغوية والنصية المناسبة لهيكلة النص).	- يحترم شروط العرض، وقواعد الكتابة (الخط والإملاء). - يوظف المعجم اللغوي المناسب للموضوع. - ينظم إنتاجه وفق نمط النص.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 24 إلى 26.

تسمح هذه الميادين الأربعة بتزود المتعلم من مختلف المعارف والأساليب التي يغلب عليها النمط السردى، والتي من شأنها أن تمكنه من التحكم فيه فيتعرّف على خطاطة النص السردى، ويفهم ما يقرأ ليعيد بعدها بناء معلوماته بنفسه؛ فهذه النصوص تحتوي على رصيد لغوي ملائم يمكنه من توظيفه شفها وفي نص مكتوب في مختلف الوضعيات التواصلية خاصة التي يغلب عليها الطابع السردى، وتحصيل الكفاءات الختامية المتوخاة من كل ميدان؛ ونجمل أهم أهداف النمط السردى في السنة الثالثة كالآتي¹:

1. سرد الأحداث ونقلها.
 2. غرس الأفكار والمفاهيم لدى المتعلم بطريقة غير مباشرة.
 3. منح المتعلم خبرة اجتماعية ومعرفية.
 4. تنمية الخيال عند المتعلم.
 5. الارتقاء بالذوق الجمالي أو الأدبي عند المتعلم.
 6. إخبارية ومرجعية وظيفية الكلام فيه.
- أمّا السنة الرابعة فكفاءتها الشاملة أن يكون فيها المتعلم في نهاية السنة الدراسية قادرا على أن «يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»²، ومنه فقد تم التركيز في النصوص المدروسة والمنتجة للسنة الرابعة على النمط الوصفي، من خلال نصوص خاصة بفهم المكتوب.

وسمي النمط الوصفي بذلك من حيث إنه الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، والوصف هو «تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد... أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرسام والنغم عند الموسيقي، وهو نوعان: وصف مادي ووصف معنوي»³؛ ومن مؤشرات النمط الوصفي نذكر الآتي⁴:

1. تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه كمنظر طبيعي، أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال أو حالة نفسية أو حادث.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 16.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 26.

3- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 15.

4- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص ن.

2. للوصف وجهة نظر يرسم من خلالها صورة الشخصية والمشهد بصيغة الغائب عموماً أو المتكلم أحياناً.
3. غلبة الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال.
4. كثرة الجمل الاسمية والنعوت والأحوال.
5. أدوات الربط البارزة في الوصف تتصل بالمكان فتكثر ظروف المكان وأسماء الجهات وأسماء دالة على المكان (تحت، فوق، شمالاً، قريباً) وأدوات متصلة بالزمن.
6. كثرة المشتقات مثل: اسم الفاعل، اسم المفعول، الصور البيانية، التشبيهات، التعجب. من جهة أخرى، يمكن التنويه إلى وجود أنواع أخرى من الأنماط المدرجة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة على غرار النمط الوصفي الغالب، والذي تركز عليه أغلب النصوص موزعة على ميادين اللغة العربية، التي يسعى المعلم من خلالها إلى تمكين المتعلمين من الكفاءات الختامية وإقامة علاقة بين الموارد المعرفية والكفاءات المستهدفة. وفي هذا المقام نذكر بعضاً من الموارد المعرفية التي يعتمد عليها المعلم كالآتي¹:

1. الخطابات المنطوقة: تكون نصوصاً وصفية من التراث الجزائري، والمغربي، والعربي، والعالمي.
 2. مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) يغلب عليه النمط الوصفي.
 3. خطاطة النص الوصفي (هندسة النص الوصفي) (الموصوف الرئيسي، الموصوفات الفرعية) على شكل فقرات.
 4. موضوعات للوصف المادي والمعنوي، الأوصاف المناسبة.
 5. تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه (منظر طبيعي، شخصية ما، شكل أو حالة أو حادثة).
 6. موارد قرائية نصوص نثرية وشعرية من أنماط مختلفة مرتبطة بالمحاور الثقافية والقيم المستهدفة (قصة قصيرة، خرافة، حكاية).
- من خلال ذلك يقوم المتعلم بمعية المعلم باستخدام تلك المعارف في وضعيات تعليمية مختلفة، لأجل التدريب على النمط المدروس في السنة الرابعة؛ وتتطرق هنا إلى برنامج السنة الرابعة ونذكر أمثلة عن وضعيات تعليمية خلال الميادين التعليمية الخاصة بالنمط الوصفي نصوغها في الجدول 11.2. الموالي²:

1- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية من التعليم الابتدائي، ص 22.

2- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 29 إلى 31.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الجدول 11.2: أمثلة عن وضعيات تعليمية ونماذج لمعايير تقييم النمط الوصفي بالسنة الرابعة

الميادين	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
فهم المنطوق	- وضعيات إصغاء لمسموع وصفي يظهر خلالها المتعلم فهمة. - وضعيات لاستنتاج بنية الخطاب الوصفي. - وضعيات للتعرف على قرائن الوصف.	- يحترم شروط الإصغاء؛ ويحدد موضوع الوصف وعناصره. - يحدد الموصوف الرئيس وجوانب الوصف فيه؛ ويستخدم الروابط اللغوية المناسبة للوصف: النعت، العطف، الحال؛ ويتفاعل مع معاني الخطاب المسموع.
التعبير الشفهي	- وضعيات تعبيرية شفوية يصف فيها المتعلم شيئاً مادياً أو معنوياً. - وضعية تعلم الإدماج: انطلاقاً من سندات متنوعة، يوظف القرائن اللغوية المناسبة لوصف مادي أو معنوي. - وضعيات تفاعلية (معلم، متعلم) (متعلم، متعلم) لإنجاز إنتاجات شفوية.	- يتقيد بالموضوع؛ ويحترم خطاطة النمط الوصفي. - يستخدم القرائن اللغوية المناسبة للوصف. - يوظف الروابط توصيفاً سليماً. - يعبر عن رأيه في الموصوف.
فهم المكتوب	- وضعيات قرائية: تمكن المتعلم من قراءة صامتة وجمهرية معبرة، وفهم معاني النص. - وضعيات تمكن المتعلم من: اكتساب القواعد النصية لوصف المادي والمعنوي؛ واستعمال القاموس للشرح؛ والتحكم في اللغة الكتابية. - وضعيات تعلم الإدماج: انطلاقاً من سند يتدرب المتعلم كيف يجند موارده كتابياً لتعيين خطاطة النص الوصفي مستعملاً القرائن اللغوية والنصية المناسبة لهيكله النص. - وضعيات تفاعلية (معلم، متعلم) (متعلم، متعلم) لإنجاز إنتاجات كتابية.	- يلتزم بقواعد القراءة الصامتة شروط القراءة الجمهرية؛ ويحترم علامات الوقف. - يؤدي المحفوظات أداءً معبراً. - يميز النص الوصفي من السرد. - يوظف قواعد اللغة المكتسبة، ويستخدم الأوصاف الملائمة للموضوع.
التعبير الكتابي	- وضعيات تمكن المتعلم من: التحكم في اللغة الكتابية. - وضعيات تعلم الإدماج: انطلاقاً من سندات يتدرب المتعلم على (كيف يجند موارده كتابياً لتعيين خطاطة النص الوصفي)؛ والتعبير عن تذوقه لمواطن الجمال. - وضعيات تفاعلية (معلم، متعلم) (متعلم، متعلم) لإنجاز إنتاجات كتابية.	- يوظف قواعد اللغة المكتسبة، ويستخدم الأوصاف الملائمة للموضوع. - ينظم إنتاجه وفق نمط النص الوصفي لتمييزه عن غيره. - يوظف المعجم اللغوي المناسب ويحترم قواعد اللغة وشروط العرض وعلامات الوقف المناسبة.

3- أنماط النصوص المدروسة والمنتجة في الطور الثالث:

نجد في الطور الثالث من المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة) نمطين غالبين على بقية الأنماط الأخرى هما التفسيري والمجاعي؛ ويمثل النمط المجاعي الإضافة الجديدة في منهج الجيل الثاني؛ لأن المتعلم يكون قد بلغ مستوى من النضج الفكري والرصيد اللغوي ما يهيئه مبدئياً إلى استشفاف خطاطة هذين النمطين بشكل ضمني.

يتضمن الكتاب المدرسي للسنة الخامسة 23 وحدة تعليمية خاصة بفهم المكتوب موزعة في ثمانية مقاطع؛ بكل مقطع ثلاث وحدات عدا المقطع الأخير فهو يتألف من وحدتين، وبهذه الوحدات التعليمية أنماط مختلفة من النصوص موزعة في 11 نصاً من النمط التفسيري، و04 نصوص إقناعية حجاجية، و07 سردية، ونص واحد من النمط الوصفي، بالإضافة إلى نص المحفوظات ونص الإدماج ونص المطالعة (أوسع معلوماتي)، وجميعها بنيت وفق ما نص عليه المنهاج والوثيقة المرافقة.

والنمط المجاعي هو «أسلوب تواصل يرمي إلى إثبات قضية أو نفيها، أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي، أو السعي لتعديل وجهة نظر ما من خلال الأدلة والشواهد»¹؛ ومنه فإن المعلم حين يمكن متعلمه من هذا النمط فإنه يسعى إلى تعليمه كيف ينشئ نصاً حجاجياً، بأن يدافع عن موقفه ووجهة نظره، فيقدم الحجج والأدلة بالأساليب الداعمة، أو أن يفتد الرأي الآخر بالحجج والأدلة تمهيداً لطرح آخر.

وبناء على ما تقدم فإن تمكين هذا النمط لمتعلم المرحلة الابتدائية له أهمية كبيرة ذات أثر بالغ في حياته وفي تكوين شخصيته، فهو خطاب إقناعي هدفه التأثير في المتلقي إما لتدعيم موقفه وإما لتغيير رأيه؛ والمحدد الأول للحجاج لا يتعلق بالشكل اللغوي أو بمحتوى الخطاب ولكن بوظيفته الكلية؛ لأن النص المجاعي لا يمكن أن يُعرف من خلال خصائص شكلية لغوية (مثلاً يفعلون بالأشكال اللغوية الأخرى كالوصف والسرد)، ومنه فإن الحجاج إذن

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 16.

ليس شكلا من الأشكال الخطائية فهو يمكن أن يتواجد مع الوصف أو مع السرد أو الشعر...¹، إلا أننا نجد بصفة غالبية بكتاب السنة الخامسة في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب.

يظهر النمطان التفسيري والحجاجي بالكتاب المدرسي من خلال نصوص فهم المكتوب، وهي نصوص منبثقة ومستوحاة من واقع المتعلم وتحتوي كل أشكال الحياة الأسرية والمجتمعية...، وهذا من شأنه أن يدفع بالمتعلم إلى اكتساب نماذج وأساليب جديدة تمكنه من الدخول والخوض في سياقات لغوية مختلفة وتبادل الآراء والمواقف مع الغير؛ والحجاج هو وسيلة للإقناع ومحطة مهمة في التطبيق على أرض الواقع، والمتعلم إذا لم يقتنع بفكرة ما لا يستطيع القيام بفعل التطبيق أو التنفيذ؛ ومن هنا فههدف المدرسة التطبيقية والبيداغوجي هو تكوين فكر نقدي عند المتعلم يتجسد في مختلف انتاجاته اللغوية الشفهية والكتّابية؛ وعليه فإن ربط المدرسة بالواقع المعيشي للمتعلم يعد من أهداف المقاربة الجديدة التي تسعى إلى استظهار هذا النمط في حياته العملية.

إنّ المتعلم خلال عملية الإنتاج اللغوي يضمّن عمله بمؤشرات أو أدوات حجاجية يغلب عليها الاستدلال المنطقي وذكر السبب والنتيجة، دون أن ننسى الاستشهاد والاستعانة بأدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والهادفة إلى الاستنتاج، والإقناع، والتعليل مثل: (كي، لأن، بما أن، إلا أن، غير، إن، هكذا، كذلك، لا، بل، على غرار...)، ويكون ذلك بالاعتماد على البناء الفكري القائم على عرض الفكرة إعطاء الحجج لتبيان صحتها، وسوق الأمثلة الواقعية، والانتقال إلى الطرح المعاكس وتفنيد بعد عرضه، ودحضه مع استعمال المنطق، أو سيطرة الجمل الخبرية والموضوعية...²، وكلها مجتمعة تلعب دورا في جودة التعبير وعملية الإنتاج اللغوي المناسب للموقف التواصلية؛ حيث يتعود المتعلم تدريجيا على الأسلوب المنهجي، وعلى النقاش واحترام الرأي الآخر.

1- كورنيليا فون راد-صكوجي، الحجاج في المقام المدرسي (ملاحظات حول تعليم الحجاج في المرحلة الثانية في التعليم الأساسي)، جامعة منوبة، تونس، ط1، 2003، ص 13.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 16.

إن اللغة لا تحمل فقط معلومات وتعبيرات، فهي في ذاتها حجاجية بحتة بصرف النظر عن استعمالاتها، وبعض الملفوظات فيها تحمل ما يسمى بالتوجيهات الحجاجية التي تسمح بمتابعة الملفوظ بعبارات معينة وتمنع المتابعة بعبارات أخرى، أي أنها ترحب اتجاهها من النتائج وتمنع آخر¹، والرابط الذي يمثل تبديل الاتجاه الحجاجي هو حرف الاستدراك "لكن" الذي يلغي الاتجاه الحجاجي للملفوظ الذي سبقه ويدعم اتجاه الملفوظ الذي يتبعه.

على غرار النمط الحجاجي يتعرف المتعلم على النمط التفسيري؛ ويتوافق النمط التفسيري مع الحجاجي من حيث إنه يهدف إلى تقديم «معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة، بالاستعانة بأدوات مساعدة للوصول إلى الغاية، فيغلب على هذا النمط استخدام الأسلوب الخبري، وتوظيف الضمير الغائب، واستعمال الفعل المضارع الدال على الحقائق»².

من هنا فإن النمط التفسيري هو الآخر يغلب على نصوص وتعايير السنة الخامسة؛ لأن الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي تهدف إلى أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة قادرا على أن «ينتج نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة ومشاريع كتابية ذات دلالات اجتماعية وأدبية»³، وعلى هذا فإن النمط التفسيري هو بمثابة وسيلة يتم من خلالها عرض الحقائق العامة، دون التطرق إلى الرأي الشخصي، فلا يتم فيه عرض المعلومات فقط، بل يتعدى إلى تفسيرها وشرحها مع ذكر الأسباب والنتائج؛ ويمكن تلخيص مؤشرات هذا النمط كالاتي⁴:

- أدوات التحليل المنطقي الدالة على الأسباب مثل: (لام التعليل، لأن، لكي، بما أن)، والدالة على النتائج مثل: (لذلك، بناء على، من هنا، لذا)، والتفصيل مثل: (أما، إما، أو، أم، أولا، ثانيا)، والتعارض مثل: (لكن، غير أن، بيد أن).
- استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق.
- استخدام الجمل الخبرية.

1- ينظر: الحجاج في المقام الدراسي، كورنيليا فون راد-صكوحى، ص 32.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المخططات السنوية لجميع المواد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 09.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديريةية التعليم الأساسي، التعليم الابتدائي، مناج اللغة العربية، ص 35-

36.

4- <https://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=1191126>, 20/05/2020,20:00h

- كثرة الجمل الاسمية، وعدم حضور المتكلم في النص.
- الراوي قد يحضر في النص أو يغيب عنه.

بناء على ما تقدّم، فإنّ توظيف مختلف الأنماط لا يقتصر على الفضاء المدرسي فقط، بل يتعدى ذلك إلى تهيئة المتعلم للحياة الاجتماعية الفعلية؛ وأهداف تعليم هذا النمط تتعدى من التركيز على الخصائص الشكلية مثل أنواع الحجج أو الروابط المنطقية إلى تهيئة المتعلم للمشاركة في النشاط الاجتماعي سواء في بيته أو في المدرسة أو على مستوى المجتمع، وتمكينه من فهم المواقف المحاجية التي يتعرض لها في مختلف مجالات حياته كي يتمكن من تقييم الحجج، ثمّ قبوله أو تبين الخطأ فيه والرد عليه إن كان له رأي آخر؛ فالقدرة على فهم الحجج وعلى إنتاجه تتجاوز دراسته كشكل خطابي إلى ممارسته كفعل لغوي¹ يتجسد واقعياً في الحياة اليومية للمتعلم.

كذلك الأمر عند توظيف النمط التفسيري الذي يُستعمل جنبا إلى جنب مع المحاجي، فالمتعلم في نهاية المطور يكون قد تمكن من الكفاءة المستهدفة في ميدان التعبير الشفهي والكتابي، بنظم خطابه بما يستوجب الوضعية التواصلية التفسيرية أو المحاجية ويتوافق مع مستواه المعرفي، ويتجسد ذلك في تحصيل الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفهي التي تجعله قادراً على أن «يحاوّر، ويناقد، ويقدم توجيهات، ويسرد قصصاً، ويصف أشياء أو أحداثاً، ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعللها بلسان عربيّ، في موضوعات مختلفة اعتماداً على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة»²؛ أما في ميدان التعبير الكتابي فإنه يتمكن من تحصيل الكفاءة الختامية موظفاً مختلف مكتسباته فيعبر عن رأيه معللاً أو مفسراً إياها بلسان عربي سليم اللغة، وينتج فقرات ونصوصاً منسجمة من مختلف الأنماط في ميداني التعبير الشفهي والكتابي.

وخلال ذلك يقوم المتعلم بمعية المعلم بتوظيف تلك المعارف في وضعيات تعليمية لأجل التدرّب على النمط المدرّس، وتتطرق هنا إلى برنامج السنة الخامسة ونذكر أمثلة عن وضعيات خلال الميادين التعليمية الخاصة بالنمطين التفسيري والمحاجي، ونمثّل ذلك في الجدول 12.2 كآتي³:

1- ينظر: الحجج في المقام الدراسي، كورنيليا فون راد-صكوجي، ص 16.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التعليم الابتدائي، ص 33-34.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 33، 34، 35.

الميادين	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
فهم المنطوق	- وضعيات إصغاء لمقروء يحتوي على تفاسير وحجج، يظهر المتعلم تمييزه للنمط التفسيري عن النمط الحجائي باستخدام القرائن الخاصة بكل نمط. - وضعيات تعلم الإدماج انطلاقاً من سندات مسموعة، يظهر المتعلم إصغاه لما يستمع، محدد النمط ومعبراً عن فهمه.	- يحسن الإصغاء، ويميز خصائص كل نمط (روابط منطقية، استنتاجية، مصطلحات علمية، يستشهد)
التعبير الشفهي	- وضعيات تعبيرية شفوية يتناول فيها المتعلم الكلمة مفسراً، ويقدم فيها حججاً لتأييد رأي أو مخالفته. - وضعيات تفاعلية (معلم متعلم، متعلم متعلم) على انجاز انتاجات شفوية. - وضعيات تعلم الإدماج: انطلاقاً من تعليمات محددة، يتعلم المتعلم كيف يقدم تفسيراً شفهاياً أو حجة مقنعة.	- يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير، ويوظف الأدوات الخاصة به، ويراعي التسلسل المنطقي للأفكار. - يختار الحجج المناسبة للتأييد وللتفنيد، ويوظف أدوات التعليل.
فهم المكتوب	- وضعيات قرائية يتدرب فيها المتعلم على القراءة الصامتة الواعية، والجهرية يتدرب فيها على الاسترسال. - وضعيات للنص وتحليله، يكتسب الظواهر اللغوية المميزة للنص التفسيري أو الحجائي، ويستخلص خطاطة كل منهما. - وضعيات لتعلم الإدماج: انطلاقاً من سندات مكتوبة يتدرب المتعلم على إدماج مكتسباته في القراءة، مبرزاً فهمه لما يقرأ محترماً قواعد القراءة السليمة.	- يعبر عن فهمه لمعاني النص. - يميز خطاطة النص التفسيري والحجائي عن غيرهما.
التعبير الكتابي	- وضعيات تمكن المتعلم من الكتابة بخط واضح، محاكاة نصوص القراءة في المنتج الكتابي. - تلخيص نصوص مقروءة، وإعادة تصميمها. - وضع مقدمة حوارية لنص حجائي. - التصرف في النصوص وإثرائها بأنماط مختلفة في وضعيات ملائمة. - وضعيات تفاعلية تساعد على انجاز انتاجات كتابية. - وضعيات تعلم الإدماج: انطلاقاً من سند إشاري يتدرب المتعلم كيف يجند موارده كتابياً مستعملاً أدوات التعليل والإقناع وهيكل النص وفق الخطاطة المناسبة.	- يحاكي ويستخدم التفاسير والحجج المناسبة للموضوع. - يوظف المعجم اللغوي المناسب. - يستعمل أدوات التعليل والروابط المنطقية. - يحترم قواعد اللغة والإملاء، وشروط العرض. - ينظم إنتاجه وفق نمط النص التفسيري والحجائي.

ويمكن أن تمثل هنا بنموذج محاكي للنمط التفسيري من أحد النصوص المنطوقة المقترحة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من المقطع التعليمي الخامس "التغذية والصحة" (*)، الذي يستوفي الخطوات التي يبنى عليها هذا النمط بعنوان: "أهمية وجبة الفطور"، نستعرضه في الجدول. 13.2 كآآتي:

الجدول.13.2: نموذج محاكي للنمط التفسيري من نص بالمقطع التعليمي الخامس "التغذية والصحة"

1. تتميز وجبة الفطور بأنها من أهم الوجبات الأساسية، فهي تعطي الطاقة للجسم.	الفكرة العامة	المقدمة
2. إنَّ أهم ما تمنحه وجبة الفطور للجسم هو قدرتها على بدء العمليات الحيوية.	التفسير 1	العرض
3. تساعد على تقديم أداء أفضل خلال اليوم؛ إذ تمنح الفرد الحيوية اللازمة.	التفسير 2	
4. الشعور الدائم بالهدوء: تساعد على منح حالة من الهدوء والقدرة على السيطرة.	التفسير 3	
5. منع السمنة للجسم: إنَّ عدم تناول وجبة الفطور يؤدي إلى زيادة كميات في وجبتي الغداء والعشاء.	التعبير عن وجهة نظري	
6. وفي الختام نأمل الجميع أن يحرص على تناول وجبة الفطور.	فقرة أختم بها موضوعي	الخاتمة

(*) يمكن الاطلاع في الملحق على النص المنطوق المقترح في كتاب دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، ص

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المبحث الثاني: منهجية تناول ميدان التعبير الشفهي والكتابي في المرحلة الابتدائية

لقد وُجّهت العناية صوب تحسين تعليم اللغة العربية، قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي والثقافي الكامل؛ لذلك فقد تمّ الاهتمام بميداني التعبير الشفهي والكتابي، بتنمية الكفاءات التواصلية التي تدرج ضمن كل ميدان (*).
المطلب الأول: ميادين اللغة العربية في ضوء منهاج الجيل الثاني

لبناء تعليم ذي نوعية، وتمكين المتعلم من إرساء موارده وتنمية الكفاءات التي تساعده على هيكلته فكره وتكوين شخصيته، والتواصل باللغة العربية مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية، يجب على المتعلم أن يكون متمكناً من ميادين اللغة العربية الأربعة¹.
من هذا المنطلق، كان لزاماً على العاملين في مجال التربية والتعليم، العمل وفق ما جاء في ضوء المناهج الجديدة، التي تركز على تناول أنشطة اللغة العربية وفق منظور تكاملي، والنظر إليها نظرة شمولية تعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة، قصد تمكين المتعلم من إدماجها، واستغلالها في مختلف إنتاجاته اللغوية الشفهية والكتابية²، ومنه فقد تمّ الارتكاز خلال تقديم مادة اللغة العربية على ميادين فهم المنطوق والتعبير الشفهي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي؛ وسنوضح بالتفصيل أهمية كل ميدان في الوصول بالمتعلم إلى الكفاءة الختامية الخاصة به، وإلى الغاية النهائية من تعليم اللغة العربية المتمثلة في التواصل مشافهة وكتابة بشكل سليم.

الفرع الأول: ميدان فهم المنطوق

يعرّف ميدان فهم المنطوق بأنه عبارة عن «إلقاء نص بجهارة صوت، وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات اليد أو غيرها، لإثارة السامعين، وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة»³.

(*) الميدان: هو الجزء المهيكّل والمنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختامية، التي ندرجها في ملحق التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج. ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 13.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 18.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ص 37.

3- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 19.

ومنه فإنّ ميدان فهم المنطوق يشمل كل «ما يصدره المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعاً، ويُستعمل في مواقف المشافهة»¹.

يهدف هذا الميدان إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع التي كانت مغيبة في المقاربات السابقة، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص ذي قيمة مضمّنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطفل اللغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقّق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلّما استدعت الحاجة²، ويجب أن يتوافر في المنطوق شرط الاستمالة، وأن يكون ذا دلالة؛ لأن المتعلم المستمع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تتفدّ فلا يسعى لتحقيقها، ويعدّ هذا من أهمّ عناصر المنطوق؛ لأنه هو الذي يحقّق الغرض من المطلوب.

يتطلّب إنجاح عملية التواصل في شقها الشفهي أن يكون المعلم ملماً بالغرض الأساسي من الاستماع وتدريبه، والمتمثل في استيعاب المستمع لما يقال معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، فيكون بذلك قد أدرك أنّ عليه دوراً كبيراً في إنجاح دروسه وتنمية هذه المهارة عند متعلميه؛ ولا يتحقّق هذا المسعى إلاّ إذا خصص معلم اللغة العربية حصة دراسية (حصة فهم المنطوق)، درب المتعلمين من خلالها على مهارات الاستماع المبنية على دقّة الفهم والتذكّر والاستيعاب والتفاعل، وطبق عليهم مبادئ حسن الاستماع والإنصات للموضوع المطروح وبات من أهمّ مهامه التركيز على بناء هذه المهارة في شتى أطوار مرحلة التعليم الابتدائي، لدورها الكبير في بناء شخصية المتعلم³؛ وبالإضافة إلى ذلك فإن نشاط الاستماع لا بد من مصاحبته بالإيحاءات وإشارات اليد التي تساعد في إيصال المعنى والدلالة، فبالرغم من أن اللسان أداة التواصل الأكثر فعالية، فإن حقل التواصل الإنساني يتعدى دائرة النسق اللساني إلى احتواء أشكال

1- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 144.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 06.

3- ينظر: رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، دن، بغداد، (د، ط)،

2015م، ص 12- 13.

المحتوى التعبيري في ضوء منهج الجيل الثاني

الفصل الثاني

أخرى تحقق الغاية من العملية التواصلية كتعبيرات الوجه وإشارات اليد واتجاه حركة العيون وغيرها من أنواع التواصل التي تسهم ولا شك في تفعيل التواصل بين أطراف العملية التواصلية داخل البيئة التعليمية وخارجها¹.

للعمل في هذا الميدان يجب الاعتماد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة قصد استعمال المتعلم لها في إنتاجه الشفهي، وعلى المعلم أن يسعى خلال ذلك إلى اختيار المواضيع القريبة من بيئة المتعلم واستعمال لغة تشكل تحدياً للمتعلم، وهذا من خلال شروط يتبعها المعلم كالاتي²:

- عرض فكرة وجيهة تعني المتعلم وتدفعه لاعتناقها.
- جهازة الصوت وإبداء الانفعال ومصاحبه بالإشارات والإيماءات.
- إثارة السامعين وتوجيه عواطفهم بتقديم الأدلة والبراهين.
- تمثيل اللفظ أو الحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن من تبنيه (تمثيل ومحاكاة النص المنطوق).

ويتمّ العمل وفق هذا الميدان من خلال خطواتٍ يتبعها المعلم بدءاً من:

1. المعلم يقوم بقراءة نص أو حكاية (نطق) ... ويطلق عليه النص المنطوق.
2. المتعلم يستمع بإمعان للنص المنطوق.
3. يقوم المعلم بطرح أسئلة على المتعلمين حول النص المنطوق قصد التأكد من فهمهم له.
4. مطالبتهم بإعادة ما تمّ الاستماع إليه.

الفرع الثاني: ميدان التعبير الشفهي

يعدّ ميدان التعبير الشفهي بمثابة «أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير، وجودة الأداء عن طريق

1- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009م، ص 182.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ص 37.

المحتوى التعبيري في ضوء منهج الجيل الثاني

الفصل الثاني

اختيار الألفاظ، وترسيخها، والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي^(*)1.

بناء على ما تقدّم فإن ميدان التعبير الشفهي يهدف إلى إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق، وتنمية مهارة المشاهدة والتواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصة بالمتعلم بكل حرية، وتوظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية، والتفاعل مع الآخرين، علماً أنّ الغاية الأسمى للعملية التعليمية التعليمية برمتها تتمثل في إعداد المتعلم للاندماج في النسيج الاجتماعي، والمشاركة في شتى مناحي الحياة، الاجتماعية والاقتصادية السياسية... إلخ²، من خلال تنمية كفاءاته اللغوية التي تنمي عنده القدرة على الخيال، والإحساس بقيمة الفكرة، والدقة في الكلمة واختيار الأساليب التعبيرية المناسبة، فضلاً عن اكتساب القيم، واستخلاص العبر والاتجاهات الإيجابية التي يتضمنها النص المنطوق.

ولتحقيق ذلك، يجب على المعلم أن يكون ميسراً للتعلّيات، وموجهاً مرشداً للمتعلمين الذين يساهمون بالقسط الأوفر في بناء تعلّياتهم، من خلال شروط يلتزم بها³:

- اختيار وضعيات تعليمية تثير الرغبة في التواصل لدى المتعلم باستعمال الصيغ والتراكيب المحققة للعمل اللغوي المستهدف، حتى لا يتحول نشاط التعبير الشفهي إلى مجرد ترديد لقوالب لغوية جاهزة.

- تشجيع المتعلم على استثمار المؤلف اللغوي العربي لديه في التعبير الشفهي.

- تشجيع المتعلم على التواصل الشفهي التلقائي المنظم وفق آداب الكلام.

- حث المتعلم على تنويع خطاباته استجابة لمقتضيات التواصل المرتبطة بأنماط النصوص.

(*) لقد سبق التطرق إليهما في المبحث الثاني من الفصل الأول.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 19.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 06.

3 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ص 37.

- حثّ المتعلم على استعمال بعض وسائل الاتصال في التعبير الشفهي لإعطائه بعدا عمليا.

وتتطلب عملية انتاج التعبير الشفهي المرور بثلاث مراحل:

مرحلة الإعداد: تتضمن التهيئة النفسية للمتعلم للخوض في الموضوع بتركيز اتباهه وتوجيه تفكيره بما يضمن الالتزام به، فيتجنب الخوض في حقائق بعيدة عنه.

مرحلة التوجيه: وفيها يبدأ المتعلم بجمل استهلالية مناسبة مع اهتمامه بلغة الجسد من خلال الإيماءات والإشارات، ثم يتطرق لعرض الموضوع مستعملا لغة تناسب طبيعة الحديث مع تجنب الإسهاب، وفي نهاية العملية ينتج خلاصة للموضوع تكون بمثابة الخاتمة.

مرحلة التقويم: يبرز فيها دور المعلم في الوقوف على مكانن الضعف والقوة في التعبير الشفهي لدى المتعلم، وتقييم مدى نجاحه في ذلك، ثم القيام بعملية التصويب التي تمس جوانب مختلفة كالأخطاء الشفهية والتسلسل في الأفكار...إلخ، ثم إعطاء التوجيهات التي تعمل على الارتقاء بإنتاجه الشفهي.

الفرع الثالث: ميدان فهم المكتوب

يعرف ميدان فهم المكتوب على أنه عبارة عن «عمليات فكرية، تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، وإعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص...إلخ)، ويعتبر أهم وسيلة في اكتساب المعرفة، وإثراء التفكير، وتنمية المتعة، وحب الاستطلاع، ويشمل الميدان نشاط القراءة، والمحفوظات، والمطالعة»¹.

ويسعى رجال التربية من خلال هذا الميدان إلى إكساب المتعلم مهارات القراءة والفهم والمناقشة؛ فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي، ويحقق أهدافا تعليمية (لغوية- معرفية- فكرية- سلوكية...إلخ)، فيتطور بنائه الفكري؛ وبذلك تعتبر النصوص

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 19.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

المكتوبة بمثابة حقول خصبة للدراسة الأدبية، فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، وتغرس فيه قيم متنوعة¹.

ويعدّ ميدان فهم المكتوب موردا مهما لإثراء المنظومة اللغوية والمعرفية عند المتعلم، وتطلب عملية إنجاز فهم المكتوب من طرف المتعلم استيفاء مجموعة شروط²:

- العمل على ربط القراءة بالفهم، خاصة بعد اكتساب اللغة من خلال التفاعل مع النصوص بتمثلها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم رصيد لغوي يمكن استثماره في مختلف إنتاجاته.

- استثمار المقروء في جوانبه الشكلية والدلالية.

- تدريس الظواهر النحوية والصرفية انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها وظيفيا.

- اعتبار الإملاء والخط من الأنشطة اللغوية الهامة المتصلة بالقراءة.

- استغلال حصص القراءة للتدريب على الإنتاج بالتصرف في النص، ومحكاة الأساليب المتنوعة فيه.

الفرع الرابع: ميدان التعبير الكتابي

يعدّ هذا الميدان المرحلة الأخيرة والمحصلة النهائية لكل التعلّات التي مرّ بها المتعلم، فمن خلاله يمكن أن يعكس مدى تمكّنه من الميادين السابقة، فهو يجسّد «القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي منسجم وواضح، تُترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، فيشكل بذلك الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد هذا الميدان من خلال كل الأنشطة الكتابية الممارّسة من طرف المتعلمين»³.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 06.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ص 38.

3- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 19.

إنّ المتعلم في هذا الميدان يتناول بالدراسة أنماطا وتقنيات تعبيرية، ويتدرّب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثمّ ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية¹؛ أي أنه يتدرّب على تجنيد واستخدام الموارد المكتسبة في مختلف الميادين الأربعة بدمجها وتوفير الفرصة لتعلم ممارسة الكفاءة المستهدفة في كل مقطع تعليمي^(*) عند نهايته (أي: الأسبوع الرابع الذي يتم فيه الإدماج والتقويم والمعالجة).

وبذلك يعدّ التعبير كتابي من أهمّ الحصص التي تفتح مجالا واسعا أمام المتعلم لإبراز مؤهلاته وقدراته في التعبير عن آرائه وأفكاره وتصورات اتجاه موقف من المواقف، وذلك باستعمال ما لديه من ثروة لغوية وما اكتسبه من أساليب وتراكيب نحوية وصرفية من نصوص القراءة، ومن مواد أخرى مراعى في ذلك أحكام القواعد التي تتطلبها الكتابة المستهدفة²؛ فمن خلال مقررات الكتاب المدرسي يتكّن المتعلم من التعبير الكتابي، الذي تتمحور أهداف مواضيعه حول³:

1- كتابة الرسالة

2- كتابة الفقرة

3- كتابة المقابلة

4- كتابة التقارير

5- إتباع تقنيات التلخيص لتلخيص النصوص

6- كتابة المقال علمي

7- كتابة القصة

8- كتابة الإعلان إشهاري

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ص 07.

(*)- الاطلاع على الملحق، المذكرة المنهجية رقم 03.

2- ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، ص 192.

3- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 13، 14.

وتعد المناهج الدراسية والكتب المدرسية وسيلة ذات فعالية، يمكن خلالها تلبية حاجيات المتعلم بما يتوافق وميوله وقدراته، وما يقدم إليه من مضامين تمس حاجته وتطلعاته يكون الهدف منها جلب وشد انتباهه حتى يكون حصوله على المعارف والخبرات يسيرا يسمح بتحقيق الفعالية للعملية التعليمية؛ فما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني هو ربط المتعلم بواقعه المعاش من خلال اعتمادها على البناء الفلسفي والفكري للنظرية البنائية الاجتماعية والمقاربة النسقية؛ لأنّ مراعاة كل ما يحيط بالمتعلم يمثل نقلة نوعية في تحويل دوره بالنظر إلى أن «العملية التربوية أصبحت عملية تعتمد على نشاط المتعلم وفعاليته الذاتية، ودور المعلم دور المرشد الذي يهيئ الظروف للمتعلمين ويتفاعلون معه؛ بحيث يصبح عنصرا فاعلا داخل العملية التعليمية»¹، وبذلك ينتج نصوصا من واقعه تترجم رغباته وميولاته؛ هذا لأن الهدف من المناهج المعدلة تكوين فرد يحمل آمال وتطلعات المجتمع ويسهم في تطويره.

فن الواضح إذن؛ أن ميادين اللغة العربية الأربعة تعمل متضافرة فيما بينها، في تكامل وانسجام واتساق، وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم قادرا على القيام بنشاط التعبير بشقيه بأسلوب سليم يستسيغه المتلقي، يضمّنه كل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس التي يريد التعبير عنها أو إيصالها إلى المتلقي، فنجاح المتعلم في ميادين التعبير المختلفة، يمكنه من النجاح في عمليات التواصل الشفهي والكتابي خلال السياقات والمواقف التي تعترضه.

ويمكن القول مما سبق، أن اعتماد المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني يقتضي الحرص على خاصيتين أساسيتين في العملية التعليمية/التعليمية، أولهما تتمثل في التركيز على الكيف بدل الكم؛ من حيث إنّ الهدف الرئيس هو التمكن من المهارات، بدل التركيز على المعرفة، فحضور المعرفة لا يمثل غاية في حد ذاتها، بل هي بمثابة ممر مناسب يمكن من اكتساب الكفاءات؛ والثانية إعطاء الأهمية للمتعلم²، الذي يجب أن يُنقل من حالة الامتصاص

1- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الأول، حسين داي-الجزائر، مطبعة هومة، د.ط، 1998، ص 188.

2- ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 36.

الدائم، إلى الإبحار المعرفي¹؛ «إذ لم تعد المادة المدرّسة هي المحور، بل المتعلم هو الذي أصبح يحظى بالأهمية، بخصوصياته، وإمكاناته الحقيقية، وليست المتخيّلة»²، ومنه فالمتعلم يقوم بتمثيل الحقائق المختلفة، والتعرّف على كيفية صّبّها في قوالب نثرية، وأخرى شعرية، فتكون لديه دراية كافية بميزات وخصائص التشكيل التعبيري، وهذا ما يساعده بعد ذلك على إنتاج تعابير خاصة به، موظفاً ما تمّ اكتسابه من تلك النصوص الأدبية، والمعارف المختلفة المصادر³، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ «النمو والتعلم، يتأثران بالعديد من السياقات الاجتماعية والثقافية»⁴، وبهذا الشكل تتمّ كفاءات المتعلم، ويدفع به إلى الارتقاء التعليمي، والاندماج الايجابي.

المطلب الثاني: الملمح الشامل لمتعلم المرحلة الابتدائية

يتألف الملمح الشامل الذي حدّده القانون التوجيهي للتربية، من ملامح للتخرج^(*) من مستويات التعليم المختلفة، ويشتمل ملمح التخرج من مستوى معين على كفاءة شاملة^(*)، وكفاءات ختامية^(*) مرفقة بالقيم، وبالكفاءات العرضية المرتبطة بها، وتغطّي الكفاءة

1- ينظر: إيريك جنسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، العربية السعودية، ط1، 2007م، ص 21.

2- محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م، ص 82.

3- ينظر: راوية حمزة وأحلام عليّة، ومضات تعليمية في أدب الطفل، ص 111.

4- Julie Bullard، (ابتكار بيئات التعلم من الميلاد وحتى الثامنة من العمر، (تر) إيمان محمد عبد الحق/مجدي محمد أمين عابد/لينا وفاء إبراهيم، دار الفكر، عمان، ط1، 2015م، ص 29.

(*) ملمح التخرج: هو ترجمة للغايات التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم، لذا من الضروري ان يطلع المعلم على ملامح التخرج من المرحلة التعليم الابتدائي قبل أن يطلع على ملامح التخرج السنوية، وذلك قصد إعداد مخطط التعلّات السنوي. وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 10.

(*) الكفاءة الشاملة: هي هدف تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تحقيقه في مادة دراسية، في نهاية فترة دراسية محدّدة، وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وفي نهاية كل طور، وفي نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة. ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 80.

(*) الكفاءة الختامية: هي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين الهيكلية للمادة خلال سنة واحدة، وتعبّر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، وحسن استعمالها، وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية لميدان من

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الشاملة جميع المكتسبات، والكفاءات الختامية المنتظرة في نهاية فترة معينة¹، ويمكننا توضيح ذلك في الجدول الآتي²:

الجدول.14.2: يوضح الملح الشامل لمتعلم المرحلة الابتدائية

ملح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي		
الكفاءة الشاملة	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	
الكفاءات الختامية	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة من أنماط مختلفة، ويتجاوب معها من شتى الوسائط، وفي سياقات مختلفة.
	الإنتاج الشفهي	يعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعللها انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
	فهم المكتوب	يقرأ نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئيا، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، قراءة سليمة ويفهمها.
	الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا متنوعة الأنماط، تتكوّن من ثمانية إلى عشرة أسطر في وضعيات تواصلية دالة.

ومنه فإنّ ملح التخرج من المرحلة الابتدائية، يسعى إلى إرساء الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية، وما تشمله من تحكّم في ميادين اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية، كما هو مبين في الجدول أعلاه؛ لذا ينبغي على المعلم الاطلاع عليها قبل أن يطّلع على ملامح التخرج السنوية، بهدف إعداد مخطط التعلّمات السنوي، دون أن تغفل هذه الكفاءات التي تكون مرفقة بالقيم، والكفاءات العرضية المتوخى إرساءها عند المتعلم مواطن الغد، ونبين ذلك في الجدول.15.2 الآتي³:

الميادين الهيكلية للمادة، في المسعى التدريجي للعملية التي تربط معنى الغايات بالعمليات الجارية في القسم، فإن الكفاءة الختامية تعبر عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة ومن الطور؛ إذ يجب أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم. ينظر: زينب بن يونس، المرجع نفسه، ص 80.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 53، 61، 62.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، ص 10، 11.

3- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديريةية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 04، 05.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الجدول 15.2: يوضح مجموعة القيم المرفقة بالكفاءات خلال المرحلة الابتدائية

المرحلة الابتدائية		
من خلال نصوص اللغة العربية: - يعتز بلغته. - يعتز بمكونات الهوية الجزائرية، ويقدرها، ويحترم رموزها. - يبني قيمه الخلقية، والدينية، والمدنية، المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.	الهوية الوطنية	القيم والمواقف
- يحافظ على الرموز الوطنية، ويدافع عنها. - يتحلى بالأخلاق الدينية، والمدنية للوطن والأمة.	الضمير الوطني	
- يتحلى بروح التعاون، والتضامن، والعمل الجماعي، والصدق في التعامل. - يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة، والحى أو القرية. - ينتهج أساليب الاستماع، والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.	المواطنة	
- يحترم الثقافات والحضارات الأخرى. - يتقبل الاختلاف، ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين. - يتفتح على اللغات الأجنبية، والثقافات الأخرى. - يستخلص من تجارب الآخرين، ما يمكنه من فهم عصره، وبناء مستقبله.	التفتح على العالم	
- يعبرّ مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية، لإبداء الرأي. - يبني قدراته التعبيرية "مشافهة وكتابة"، بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة. - يبني لديه حبّ القراءة والمطالعة. - يتحكم في طرائق القراءة، ويعرف أنواع النصوص القرائية.	كفاءات ذات طابع فكري	الكفاءات العرضية
- يحسن استقراء المعطيات، وتوظيفها في التعبير والشفهي والكتّابي. - يحسن استخدام الزمن وتسييره. - يحسن تخطيط العمل والنشاط. - يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال، ويستثمر مواردها المختلفة.	كفاءات ذات طابع منهجي	
- يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية. - يحسن الاستماع، والرد عن الأسئلة الموجهة له. - يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية.	كفاءات ذات طابع تواصلية	
- يبرر مواقفه. - يعرف نفسه، يثق فيها ويتكفل بها. - يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي. - يتحلى بروح المبادرة والإبداع.	كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي	

يحتوي ملحق تخرج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، على ملامح التخرج من الأطوار الثلاثة، والتي بدورها تشمل ملامح السنوات التي تكونها، وينبغي أن يحترم هذا الانحدار بدقة في كل مستوى من المستويات التعليمية، تلك العلاقة التي تربط الكل بالأجزاء التي تكونه؛ وتطبق الترتيبات نفسها على ملامح مجالات المواد الأخرى، والتي بدورها تساهم في تشكيل المخزون اللغوي للمتعلم، وتثريه من كل الجوانب المعرفية والثقافية التي تشمل الكفاءات العرضية والفئات الأربع من القيم التي تم التطرق إليها في الجدول السابق.

تجدر الإشارة هنا، إلى إن مجالات التشارك الفوقي للمواد المختلفة، تشكل في الوقت نفسه مجموعة من الكفاءات المرتبطة بالمواد، والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للمتعلم، والتي تشمل كل من التربية الإسلامية والمدنية والعلمية، وغيرها من المواد التي من شأنها أن تسهم بشكل فعال في تكوين ملكة اللغة وإثرائها عند المتعلم، فتشكل روافد تساعد المتعلم على إثراء رصيده اللغوي، وتعمل في تكامل على تحقيق الأهداف التي وضعها المنهج الدراسي للمرحلة الابتدائية، والتي تتمحور حول تنمية البعد القيمي والأخلاقي لدى المتعلم^(*)؛ ففي هذه المرحلة يتم بناء الكفاءات العرضية، وكفاءات المواد التي ستعمق في التعليم المتوسط لاحقا؛ إذ أنها ضرورية للتكوين المنسجم لشخصية المتعلم الذي يجب أن يكون متحكما في لغته لفظا وكتابة، وقادرا على الولوج على عالم المعرفة.

إن التعليم الابتدائي يكسب المتعلم لغة التدريس التي تعد المكون الرئيس للهوية الوطنية، ويشكل التحكم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة لبّ التعلم، إضافة إلى القيم والكفاءات العرضية الأخرى التي تُدمج لتكون قابلة للتوظيف في مختلف الوضعيات، سواء داخل المدرسة أو

(*) من مبادئ منهج الجيل الثاني التكفل بالبعد القيمي والأخلاقي، الذي يشمل كل من: 1- قيم الجمهورية والديمقراطية؛ التي تسعى إلى احترام القانون واحترام الآخر، وتعطي معنى مسؤولا للمواطنة. 2- قيم الهوية وتمثل في: الإسلام والعروبة والأمازيغية، وتقدير الموروث الثقافي للأمة الجزائرية، والذي يستقيه من معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والتعلق برموزه والوعي بالانتماء، وتعزيز الأسس والقيم الأخلاقية. 3- القيم الاجتماعية: المنبثقة عن تقاليد المجتمع، كتنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن بدعم مواقف التماسك الاجتماعي، وتنمية روح الالتزام وأخلاقيات العمل. 4- القيم العالمية: وهذا بتنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرية، والتفتح على الثقافات العالمية، والأخذ بها بما يتلاءم وقيمتها. ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 37.

خارجها، ولهذا يرى جون ديوي (John Dewey) أنه «من الضروري أن تُثار في المتعلم غريزة اللغة، بجذبه إليها بطريقة اجتماعية ليتحقق اتصاله المستمر بالواقع، وأن تُتاح له فرص الاحتكاك اللغوي، بالتعبير عن أحاسيسه وأفكاره الخاصة»¹؛ وعليه، فإنّ الملح الشامل لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، يقوم على التحكم فيها، واكتساب كل من القيم المتوافقة مع الهوية الوطنية، والكفاءات العرضية الضرورية لتنمية الشخصية والارتقاء بالمرود الدراسي.

إنّ مرحلة التعليم الابتدائي ليست مجرد مرحلة دراسية، بل هي مرحلة هامة يتم فيها بناء أسس كل التكوينات المستقبلية؛ فالكفاءات المكتسبة خلال هذه المرحلة من شأنها تمكين المتعلم من المشاركة النشطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع التغيرات التي تمنحه القدرة على مواجهة مختلف الوضعيات.

نستخلص ممّا سبق، أنّ من مهام المدرسة الابتدائية إكساب كل متعلم قاعدة من الكفاءات غير قابلة للتقليص؛ حيث تكون المعارف المتحكم فيها مُصاغة بشكل يجعلها أدوات تمكّنه من مواصلة دراسته في المرحلة المتوسطة؛ وبصورة أدق تسعى المدرسة الابتدائية من خلال منهاج اللغة العربية إلى تحقيق الأهداف الآتية²:

- تعميق مكتسبات السنة التحضيرية في ميادين التنشئة الاجتماعية، والمعارف المسجلة في المنهاج، مع التفكير في استدراك مستوى المتعلمين (وبخاصة المتعلمين في الطور الأول)، الذين لم يستفيدوا من التعليم التحضيري.
- تنمية القدرات التعبيرية، وتوطيد التعلّات الأدائية الرئيسة: القراءة والكتابة، والحساب، واستعمال الحاسوب.
- تعليم المتعلمين هيكله المكان والزمن المعاش.

1- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، (تر) أحمد حسن الرحيم، بيروت، دار مكتبة الحياة، (د، ط)، (د، ت)، ص 69.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 48.

- الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية، وتمنية قدرتهم على المبادرة والإبداع.

- ترسيخ قيم الهوية، وتنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن.

ونجمل القول هنا، بأن المرجعية العامة للمناهج قد تناولت هذه الأهداف؛ من حيث إن التعليم في المرحلة الابتدائية «يهدف إلى تنمية الكفاءات القاعدية في ميادين التعبير الشفهي، والكتابي، والقراءة، والرياضيات، والعلوم، والتربية الخلقية، والمدنية، والدينية، ويمكّن التعليم الابتدائي المتعلم من الحصول على تربية سليمة، وتوسع إدراكه للزمان والمكان، للأشياء وجسمه، تنمية ذكائه وأحاسيسه، ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية، كما يمكن من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضّر لمواصلة دراسته في المتوسط في ظروف حسنة»¹، وتوزع هذه الأهداف على الأطوار الثلاثة من التعليم في المرحلة الابتدائية، مترجمة في شكل مملح الدخول والتخرج من سنة دراسية معينة، سيتم التطرق إليها بالتفصيل في العنصر الموالي.

الفرع الأول: مملح الدخول والتخرج في اللغة العربية لمتعلم الطور الأول

إنّ تقسيم بنية التعليم الابتدائي إلى أطوار جعل مسار المرحلة الابتدائية محدداً بمملح التخرج، الذي يوضح الهدف المتوخى في نهاية هذه المرحلة التي تكون مهيكلّة في أطوار، يتكون كل واحد منها من سنة أو سنتين، ليأتي مملح التخرج ويشرح بالطريقة نفسها ما هو متوخى من كل مستوى؛ ونحن هنا، نسلط الضوء على مملح الدخول والتخرج الخاص بكل طور من أطوار هذه المرحلة، والذي هو مدة تعليمية يكتسب المتعلمون أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم، وكفاءات عرضية تمكنهم من متابعة التعلم مستقبلاً.

يعدّ مملح الدخول بمثابة مكتسبات قبلية للمتعلم، يجب على المعلم أن يكشف عنها قبل البدء بالعملية التعليمية، فكل طور يكمل الآخر، وعلى سبيل المثال نجد مملح الدخول للسنة الأولى يمثل المكتسبات القبلية للمتعلم في المرحلة التحضيرية، ومملح التخرج من السنة الأولى

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 75.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

هو ملحق الدخول للسنة الثانية، وملحق التخرج من السنة الثانية هو ملحق الدخول للسنة الثالثة، وهكذا دواليك كما سنبين في الجدول 16.2 الموالى¹:

الجدول 16.2: يوضح ملحق الدخول وملحق التخرج للمتعلم في الطور الأول

ملحق الدخول والتخرج للمتعلم في الطور الأول (التخرج من السنة الأولى والدخول إلى السنة الثانية)		
ملحق التخرج من السنة الأولى	ملحق التخرج السنة الثانية	
يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقراً نصوصاً بسيطة، يغلب عليها النمط الحوارى، تتكوّن من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلاً تاماً قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقراً نصوصاً بسيطة، يغلب عليها النمط التوجيهى، تتكوّن من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلاً تاماً قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	الكفاءة الشاملة
يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحوارى، ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهى، ويتجاوب معها.	الكفاءات الختامية
يحاور ويناقش موضوعات مختلفة، انطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يسرد حدثاً انطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	
يقراً نصوصاً بسيطة، يغلب عليها النمط الحوارى، تتكوّن من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلاً تاماً قراءة سليمة ويفهمها.	يقراً نصوصاً يغلب عليها النمط السردى، تتكوّن من ثمانين إلى مائة كلمة، أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.	
يقراً نصوصاً بسيطة، يغلب عليها النمط الحوارى، تتكوّن من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلاً تاماً، قراءة سليمة، ويفهمها.	ينتج كتابة نصوصاً من أربعة إلى ستة أسطر، يغلب عليها النمط السردى، في وضعيات تواصلية دالة.	

عند تأمل الجدول السابق لا نجد أي إشارات لملحق الدخول الخاص بالسنة الأولى، فالسنة الأولى بالتحديد تفتقد إلى ملحق دخول واضح يمكن تجسيده على الجدول، نظراً

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسى، مناهج اللغة العربية في التعليم الابتدائى، ص 12-

لا اعتبارات الفروق الفردية بين كفاءات المتعلمين التي تعزى إلى تباين المنظومات التي خضعوا لها خلال فترة ما قبل المدرسة، فاختلاف «المكتسبات الأولية في السنة الأولى تشكل ملح الدخول، وهي مكتسبات وجب على المعلمين العمل على التحقق من تملكها لدى المتعلمين، قبل الشروع في تقديم البرنامج، خاصة مع وجود أربع فئات مختلفة في القسم؛ فهناك متعلمون تلقوا تعليماً تحضيرياً بالمدارس العمومية والخاصة، ومنهم من تلقوا تعليماً بالمدارس القرآنية أو بدور الحضانة أو أنهم لم يلتحقوا بأي من المؤسسات أو الهيئات»¹، فضلاً على أن التفاوت بين المتعلمين يتأثر بعوامل أخرى كالتفاوت في المستوى المعرفي والثقافي بين أولياء المتعلمين، باعتبار الأسرة البيئة الأولى التي يأخذ منها الطفل لغته، ثم يليها المجتمع أو المحيط الذي يتفاعل معه؛ كل هذه العوامل وأخرى تؤثر سلباً أو إيجاباً في التكوين المعرفي واللغوي للتعلم وتنعكس على تكوين شخصيته، ناهيك على أن المناهج أعدت بناءً على عدم التعويل على القسم التحضيري؛ لأنه غير إلزامي كونه رافداً مساعداً فحسب، وبالرغم من ذلك «وتحقيقاً لمبدأ الإنصاف بين المتعلمين وجب على المعلم تخصيص فترة مجانسة وتكييف (تختلف باختلاف طبيعة المتعلمين)، قبل الشروع في تقديم البرنامج، وقد تمّ الاعتماد في تحديد هذه المكتسبات على مناهج التربية التحضيرية لسنة 2004م، والدليل المنهجي لسنة 2008م»².

وبما أن الغاية من التربية التحضيرية هو تنمية مجالات النمو لدى المتعلمين، فإننا نلاحظ أن أغلبية الكفاءات المستهدفة تلمس جوانب النمو لا كفاءات التعليم، وهو الأمر نفسه الذي ينطبق على مجموع الأنشطة المقررة، ونخص بالذكر الأنشطة اللغوية التي تعد بمثابة أدوات يُبتَغى منها تطوير القدرات اللغوية، وتحسين القدرة التعبيرية الشفهية خاصة، فضلاً عن القدرات العقلية والنفسية والوجدانية الحركية لدى المتعلمين؛ إذ نجمل المكتسبات القبلية لمتعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الجدول 17.2 الآتي³:

- 1- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، المفتشية العامة للتباعدوجيا، المكتسبات القبلية لجميع المواد السنة الأولى من التعليم الابتدائي، سبتمبر 2018م، ص 02.
- 2- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، المفتشية العامة للتباعدوجيا، المكتسبات القبلية لجميع المواد السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 02.
- 3- وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 03.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

الجدول 17.2: يوضح مجموعة المكتسبات القبلية لمتعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي

الأنشطة اللغوية		
النشاط التعبيري	النشاط القرائي	النشاط الكتابي
- يصغي للغير. - يردد المسموع. - يستعمل تعابير كاملة المعنى. - يعبر عن صورة بجملة. - يستفهم.	- يعرف نظام الصفحات. - يربط بين الكلمة والصورة. - يقابل بين الكلمات المتشابهة. - يقرأ قراءة جمالية.	- سلامة وضعية الجسم. - مسك القلم. - تشكيل أشياء باستعمال العجينة - رسم خطوط عشوائية. - يحاكي نموذج.

يوضح الجدول أعلاه المكتسبات القبلية لأهم الأنشطة التي يتلقاها المتعلم (الطفل) حين دخوله للسنة الأولى، وهي لا تخرج عن كونها مبادئ أساسية تمهد الطريق لمختلف التعلّيمات التي سيتلقاها في الأطوار الموالية، فالطور الأول يركّز فيه المعلم على مراعاة مستوى النموّ الفكري واللغوي للمتعلمين، فكل نشاط له خصوصيته، حيث أن:

نشاط التعبير يتعود فيه الطفل على الاستماع لمن حوله؛ من حيث إنّ المستمع الجيد هو بالضرورة قارئ جيد، فالاستماع هو مدخل مهم للولوج إلى الأنشطة اللغوية الأخرى، فيتمّ تدريبه على الإصغاء والاستيعاب، ثمّ ترديد ما يقوله المعلم، باستعمال تعبيرات متنوعة، فيعبر عن صور مختلفة، ويستفهم عنها بطرح التساؤلات، قصد الفهم والإفهام وإيصال المعنى المراد، وبذلك يصل المتعلم في نهاية الدرس إلى الهدف المنشود من عملية الإصغاء مثل: الفهم، والحفظ، والأداء بشكل جيد.

النشاط القرائي: فأغلب المتعلمين لا يعرفون القراءة ولا الكتابة، ولكن بعد المرور بالمرحلة التمهيدية، ومرحلة التدريب على مفاتيح القراءة (والتي يطلق عليها أيضا بمرحلة تعلم الحروف)، نجد أنّ الطفل «يتعلم القراءة الجهرية بتهجئة الحروف الأبجدية أولاً، ثمّ الأصوات المختلفة لكل حرف من هذه الحروف، ثمّ مزج هذه الأصوات التي تأخذ شكل كلمات»¹، فالمعلم منوط به معرفة نسبة نموّ الوعي الفنولوجي(*) لدى متعلم الطور الأول، والذي يبدأ

1- بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، القراءة السريعة (كيف تملك القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل)، (تر) أحمد هوشان، (د،ن)، ط1، 2006م، ص 13.

(*) الوعي الفنولوجي: مصطلح يشتمل على وعي الكلام ومعالجته على عدّة مستويات، وتجدر الإشارة إلى وجود تداخل كبير بين المكونات الفنولوجية؛ التي تكون مرتبطة بقوة اكتساب مهارات القراءة، كما أنها تمثل فروقا فردية ذات دلالة مبكرة من عمر طفل ما قبل المدرسة، وهذه المكونات هي: الوعي الفنولوجي، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، والذاكرة

بدخوله المدرسة، ويرتبط بنجاح تعلمه للقراءة؛ وبشكل عام فإن الوعي التكنولوجي هو أحد المتطلبات الأساسية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية لمعرفة الأصوات¹.

وخلال تعرف المتعلم على معلومة في كتاب اللغة مثلاً، يتعرف على طبيعة الحروف، وكيفية تهجئتها، ليتم تدريجياً التعرف على الكلمة، وربطها بالصورة التي توافقها، ثم تكوين الجملة، فتكون القراءة بهذا الشكل عملية عقلية وفسولوجية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها المتعلم القارئ عن طريق عينيه، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية، والمعاني التي تنقلها الألفاظ؛ فالقراءة إذن «نشاط يقوم على معرفة مجموعة من الرموز البصرية، بإدراك مضامينها، والعمل على ربطها، بهدف إيضاح المعنى المتعارف عليه»².

أما المتعلم في النشاط الكتابي، فنلاحظ أن قدراته لا تتعدى التعرف على رسم الخطوط وأشكال الحروف، وكيفيات تموضعها داخل الكلمات، وعليه اكتفى المربون بالتركيز على تمكين المتعلم من رسم الحروف، وتحسين أدائه من خلال التدريب والتمرين الكافي على نشاط الخط³، ناهيك عن سلامة وضعية الجسم، والتدريب على مسك القلم بالطريقة الصحيحة، مما يسمح له باكتساب المرونة الكافية في عضلات اليد⁴.

الفرع الثاني: ملمح الدخول والتخرج في اللغة العربية لمتعلم الطور الثاني

يتطلب النجاح في العملية التعليمية خلال الطور الثاني، أن يتعرف المعلم على المكتسبات القبلية للمتعلم التي تمثل ملمح الدخول لهذا الطور، لأنه سيلعب دوراً مهماً في إنجاح العملية

التكنولوجية؛ والمقصود بالمستوى التكنولوجي هو نظام الصوت المتعلق باللغة، وقواعدها التي تتحكم بتركيبات الصوت. ينظر: مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات التكنولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مكتبة الكويت، الكويت، ط2، 2010م، ص 26.

1- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، ص 125.

2- جان عبد الله توما، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، ص 123.

3- ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، ص 245.

4- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل معلم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، منشورات الشهاب، الجزائر، 2009م، ص 15.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

التعليمية برمتها خلال هذا الطور، وبين الجدول 18.2 الموالى ملحق دخول وتخرج المتعلم في الطور الثاني¹.

الجدول 18.2: يوضح ملحق الدخول والتخرج للمتعلم في الطور الثاني من التعليم الابتدائي

ملح الدخول والتخرج للمتعلم في الطور الثاني (ملح التخرج من السنة الثالثة والدخول إلى السنة الرابعة)		
ملح التخرج من السنة الثالثة	ملح التخرج من السنة الرابعة	
يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي، تتكوّن من ثمانين إلى مائة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي، تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	الكفاءة الشاملة
يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط السردي، ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الوصفي، ويتجاوب معها.	الكفاءات الختامية
يسردُ حدثا، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يصف شيئا، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	
يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي، تتكوّن من ثمانين إلى مائة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي، تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.	
ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط السردي، في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمط الوصفي، في وضعيات تواصلية دالة.	

في هذا الجدول الممثل للملح الدخول والتخرج من الطور الثاني بالمرحلة الابتدائية، يظهر جليا تركيز المنظومة التربوية في جيلها الثاني على تنمية مهارات التعبير عند المتعلم، إذ يبين الجدول مختلف الكفاءات الختامية المرجو تحقيقها في نهاية كل سنة دراسية، والتي يتمّ تحصيلها من خلال أنشطة اللغة العربية الموزعة على ميادينها الأربعة.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2018/2017م، ص 19.

الفرع الثالث: ملمح التخرج في اللغة العربية لمتعلم الطور الثالث

ينتقل المتعلم إلى الطور الثالث من التعليم الابتدائي بملمح التخرج الذي تحصل عليه في الطور الثاني، فيكون معدا لتحقيق الأهداف المتوخاة خلال هذا الطور، والتي تعتبر أهدافا ختامية لمرحلة التعليم الابتدائي، ويمثل الجدول 19.2 الموالي مخططا للملمح الدخول والتخرج في الطور الثالث من التعليم الابتدائي¹.

الجدول 19.2: يوضح مخططا لملمح الدخول والتخرج في الطور الثالث من التعليم الابتدائي

ملمح التخرج للمتعلم في الطور الثالث من المرحلة الابتدائية	
يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مركبة، يغلب عليها النمطان التفسيري والمجاعي، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا قراءة سليمة، ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	الكفاءة الشاملة
يفهم خطابات منطوقة، يغلب عليها النمطان التفسيري والمجاعي، ويتجاوز معها.	الكفاءات الختامية
يعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعللها انطلاقا من سندات متنوعة، في وضعيات تواصلية دالة.	
يقرأ نصوصا مركبة، يغلب عليها النمطان التفسيري والمجاعي، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا، قراءة سليمة ويفهمها.	
ينتج كتابة نصوصا من ثمانية إلى عشرة أسطر، يغلب عليها النمطان التفسيري والمجاعي، في وضعيات تواصلية دالة.	

يتبين من كل ما تقدم، بأن اللغة العربية مكانة متميزة في المنظومة التربوية الجزائرية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية، ومكونا رئيسا للهوية الوطنية، فضلا على أنها لغة التدريس لكافة المواد التعليمية في الأطوار الثلاثة، فهي بذلك كفاءة عرضية يعد التحكم فيها مفتاحا لإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن من هيكلة فكر المتعلم وتكوين شخصيته، وتسمح له بالتواصل بها مشافهة وكتابة، في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

إن الملمح الشامل لا يتحقق بصفة فعالة إلا إذا كان المتعلم متمكنا من لغة التدريس، ولا يكون ذلك إلا بالتحكم في ميادين اللغة الأربعة، ولا يتأتى هذا التحكم إلا بالممارسة الفعلية

1- وزارة التربية الوطنية، المتفشية العامة للبيداغوجيا، مديريةية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جويلية 2019م، ص 06.

لغة من خلال التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، مشافهة وكتابة باستعمال لغة عربية سليمة، فيتمكن المتعلم من بناء الكفاءات المتوخاة في المنهج، وتحقيق الملح شامل للتخرج في اللغة العربية الخاص بمتعلم المرحلة الابتدائية.

يرى واضعوا برامج تعليم المرحلة الابتدائية، أن تقسيمها إلى أطوار وإفرادها بملاحح الدخول والتخرج، يتوافق ونمو المتعلم في الجانب الجسدي والنفسي والمعرفي، ونحن لا نرى خلاف ذلك؛ إذ أن هذه البرامج تأخذ تدرجا معقولا بدءًا من الطور الأول الذي يكون فيه المتعلم في سن السادسة والسابعة من العمر، حيث يتم التركيز على المعارف الأولية للغة العربية التي تنبع أهميتها من كونها ذات قدرة كبيرة على تذييل الصعاب التي يواجهها المتعلم في مختلف مناحي الحياة، نظرا لما تتميز به من قدرة فائقة على استيعاب كل جديد؛ لذلك نجد أن المنظومة التربوية الوطنية أولت اللغة العربية عناية خاصة في المناهج الجديدة، وقد ركزت خلال ذلك على الشق الشفهي من اللغة، مراعية طبيعة المتعلم (الطفل)، الذي يكون معتمدا بنسبة كبيرة على اللغة الشفهية في معظم عمليات تواصله.

أما في الطور الثاني، فيكون المتعلم في سن الثامنة والتاسعة من عمره، وهي مرحلة عمرية مناسبة لاستقبال مختلف التعلمات؛ حيث يتمكن من التفاعل مع المقروء والمسموع، وتزداد قدرته على مناقشة الأفكار البسيطة وإعطاء الرأي فيها، كما يتحكم تدريجيا في كفاءة التعبير ببعديه الشفهي والكتابي بوصفه الغاية النهائية، والذي يتطلب اكتساب ثروة لغوية يتحصل عليها من مختلف المواد الدراسية التي تعد بمثابة روافد تساهم في ترقية التعبير؛ وحتى يتمكن المتعلم من هذا النشاط، يجب أن تكون الأمور المعبر عنها متنوعة ومختلفة، تكسبه الخبرة في معالجة مشكلاته الذاتية والاجتماعية وكذا المظاهر الطبيعية، التي يتعامل معها في حياته اليومية¹.

أما الطور الأخير، فيشمل السنة الخامسة، التي بها يكون المتعلم في سن العاشرة من العمر، وهي سنة يتم فيها تخرج المتعلم بملح التخرج النهائي، فيصبح قادرا على التحكم في اللغة العربية، بإنتاج التعابير الشفهية والنصوص المكتوبة بمختلف الأنماط، ومطلعا على مختلف

1- طه علي حسين الديلي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 72، 73.

المعارف؛ فيتعزّز رصيده اللغوي، ويتغذّى بالبعد الثقافي والوجداني، مع قدرته على التواصل اليومي مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات التي تعترضه.

ويتوجّح المتعلم بعد ذلك بنجاحه، وانتقاله إلى المرحلة المتوسطة، وهو متحكّم في مختلف المعارف والمعلومات.

المطلب الثالث: منهجية تناول نشاط التعبير الشفهي والكتابي ومعايير تقويمه

لقد تبنت المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني نخباً يمكن المتعلم من أن يكون قطباً أساسياً داخل العملية التعليمية، وكأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الآليات التي يستطيع من خلالها حلّ المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني، وهذا يعني أنها تفتح المجال واسعاً للمتعلم حتى يتعلم ويكتسب الكفاءة التواصلية بنفسه، دون تدخل المعلم الذي ينحصر دوره في الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يمكن أن يتداركه بمفرده، فيواجه بذلك الحياة التعليمية والاجتماعية بقدراته الخاصة.

الفرع الأول: واقع نشاط التعبير في أطوار المرحلة الابتدائية

إنّ منهجية تناول نشاط التعبير الشفهي والكتابي في المرحلة الابتدائية تختلف من طور لآخر لتفاوت المستوى الفكري واللغوي بين متعلمي الأطوار المختلفة؛ فالطور الأول يعد المنطلق الأولي في نشاط التعبير، والمعلم هنا يعتمد على مبادئ وتمارين أولية مثل: ترسيخ الحروف والأصوات والكلمات؛ في حين يعتبر نشاط التعبير في الطور الثاني بمثابة مقاربة أولية للإنتاج الكتابي من خلال التدرّب على وضعيات بسيطة للارتقاء نحو التعبير الكتابي السليم؛ أمّا الطور الثالث ففيه يتمّ التعبير الكتابي باللغة العربية السليمة الشكل والمعنى على حدّ سواء.

ومن الأدوات والأساليب المساعدة في تدريب المتعلم على التعبير نذكر على سبيل المثال لا الحصر: التعويض- التغيير- الإبدال- الإكمال- الإتمام- التوسع- الإثراء- التلخيص، وسيتم عرض بعض نماذج هذه الأدوات في أطوارها المناسبة فيما يأتي من عناصر.

وتختلف هذه الأدوات والأساليب المساعدة من مستوى لآخر، وتعد وسائل فعالة لتدريب المتعلم على توظيف واستثمار ما تمّ دراسته مرحليا ابتداء من السنة الأولى، وتستمر وتتطور مع كل سنة بحسب قدرة المتعلمين حتى بلوغ الطور الثالث الذي يظهر فيه التعبير الكتابي كتأج ومحصلة فعلية لسنوات المرحلة الابتدائية، وسنتناول هنا خصوصية التعبير في كل طور فيما يأتي من العناصر.

1- نشاط التعبير الشفهي والكتابي في الطور الأول

عملا بنصّ الكفاءة الشاملة التي نص عليها منهاج اللغة العربية التي يسعى المعلم إلى بلوغها في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، بهدف تمكين المتعلم في نهاية الطور من أن «يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، [٠٠٠] وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية»¹، تم تقسيم التعبير الشفهي في الطور الأول إلى حصّة للتعبير شفهي وأخرى خاصة بالإنتاج الشفهي؛ حيث يعتمد المعلم في حصّة التعبير الشفهي على الشق الشفهي من اللغة وما يصاحبها من إيماءات وتقاسيم الوجه وحركة اليد والعين، فيركز على تنمية مهارة الاستماع، وتعليم الحروف والأصوات مع الاهتمام بتنمية التواصل الشفهي والذاكرة السمعية.

غالبا يتم تدريس التعبير شفهي انطلاقا من سندات يشاهدها المتعلم، وتكون الألفاظ والعبارات المستعملة في التعبير مستمد من حصّة فهم المنطوق (المستحدثة) التي تسبق حصّة التعبير الشفهي؛ حيث يستطيع المتعلم إضافة تعبير من خياله بحسب ما يشاهده من صور ومشاهد يوظف فيها مكتسباته القبلية وهنا يكمن دور المعلم في التشجيع والمرافقة.

أما حصّة الإنتاج الشفهي في السنة الأولى فتكون باقتراح وضعية تدمج فيها كافة المعارف التي تم اكتسابها في حصّة فهم المنطوق، ويمكن للمعلم اقتراح سند (قصة، مقطع فيديو، إدراج مسرحية، تمثيل أدوار يطلق عليه بـ: مسرحة أحداث النص المنطوق، أو كل ما يراه مناسباً لمستوى المتعلمين؛ وخلال ذلك يتم التدريب على التعبير شفهيًا بتوظيف ما تمّ دراسته من ألفاظ وصيغ وتراكيب خلال سيرورة المقطع، حيث يتواصل المتعلم شفهيًا أو كتابيًا في نهاية كل جزئية وفق وضعيات معينة تقدم له ضمن نشاط " أنتج ".

1- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، ص 10.

وانطلاقاً مما سبق يقوم المتعلم بربط أحداث النص المنطوق بالتعبير عن المشاهد تعبيراً جزئياً (كل صورة مرفقة بجملة مفيدة)؛ حيث يتمكن المتعلم من تحصيل الكفاءة الختامية في ميدان التعبير الشفهي فنجد «يحاوِر ويناقش موضوعات مختلفة انطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة»¹.

في نهاية الأسبوع يتمّ التدريب على الإنتاج الكتابي الذي يقوم فيه المتعلم بإدماج كلي للجمل المتحصل عليها، بهدف تحرير فقرة تعد مقارنة أولية لكاتبه نص بعد ثلاثة حصص من التدريب على التعبير الكتابي موزعة على الأسابيع الثلاثة، دون إغفال توظيف الصيغ المدروسة مشكلاً بذلك فقرة بسيطة وسليمة، مما يؤهله إلى النجاح وبلوغ الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي، فيتمكن المتعلم في نهاية المقطع التعليمي من أن «ينتج كتابة من أربع إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحوارية والتوجيهية في وضعيات تواصلية دالة»²؛ وقد يعتمد المعلم في ذلك على وضعيات متنوعة مثل³:

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.
- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقاً من عناصر السؤال.
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
- ملئ فراغات بكلمات مناسبة.
- ترتيب عناصر جملة ترتيباً صحيحاً.
- يكون الإنتاج الكتابي الفعلي ابتداءً من المقطع السادس، أما المقاطع الأخرى فيكون فيها الإنتاج على شكل ترتيب جمل وملئ فراغات.

1- وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص 08.

2- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 10.

3- وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية)،

وما يزيد المتعلم تمكناً هو مساهمة باقي المواد بما تحتويه من ثراء لغوي ومعرفي، مما يسهم في تحكّم المتعلم باللغة العربية؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر تسهم مواد التربية المدنية والتربية الإسلامية(*) التي تمت إضافتها إلى مادة اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني، في إثراء المعجم اللغوي لدى المتعلم، مما يجعله متمكناً من التعبير، ويشار هنا إلى أنّ «هناك من المقاطع ما هو مرتبط بالميدان ينتهي بانتهائه، وهناك من المقاطع ما يتماشى بشكل خطّي مع جميع الميادين المشكلة للمادة "اللغة العربية على سبيل المثال" غير أنّ المشترك بينها هو سيرورة التناول ومراحل التقويم والتعديل والعلاج»¹.

بناء على ذلك فإنّ معلم الطور الأول يؤكد على المبادئ الأولى التي تسهم في تحسين نشاط التعبير لدى المتعلم، نذكر أهمها في السنة الأولى²:

- محاولة إشراك المتعلم ما أمكن في أحداث النص المنطوق، وجلب انتباهه وخلق فرص التفاعل معه.
- تقييم مضمون النص المنطوق، وتشجيع التواصل مع الغير.
- يفهم الحديث ويقيم ذاته ويعبر عن رأيه في وضعيات مألوفة.
- التعرف على مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة بالعربية.
- يتحكّم في مستويات اللغة العربية؛ حيث تتمّ فيها كتابة كلمات مألوفة في جمل بسيطة وقصيرة باحترام قواعد الكتابة.
- ينتج منصوصات حسب وضعيات التواصل، يتمّ فيها احترام ترتيب عناصر الجملة وقواعد الكتابة والخط.

(*) تبني مادة التربية الإسلامية وضعياتها التعليمية للمعارف بشكل تكاملي بين عدة مواد، واللغة العربية واحدة من المواد التي يبرز فيها المتعلم كفاءاته المعرفية في حصة التعبير الكتابي وما يضمنه من حجج وبراهين من خلال النصوص الشرعية والمصطلحات والمفاهيم.

1- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، سبتمبر 2018م، ص 02.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص 08، 09.

أما في السنة الثانية فينتقل التركيز في نشاط التعبير إلى¹:

- تدريب المتعلم على أن يردّ استجابة لما يسمع، متفاعلا مع النص المنطوق.
- يقيم مضمون النص المنطوق، ويتواصل مع غيره.
- يفهم حديثه، ويتمكّن من تناول الكلمة والتعبير عن الرأي والمشاعر.
- يتعرّف على مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة بالعربية؛ حيث يمارس التخطيط، ويستعمل القلم لأغراض شتى، ويحترم قواعد رسم الحروف والكلمات وتناسقها، ويراعي المسافات بين الكلمات.
- يتحكّم في مستويات اللغة العربية، فينتج نصوصا حسب وضعية التواصل، فيحترم حجم الحروف وأماكنها، ويكتب الكلمات مسموعة، ويستعمل علامات الوقف المناسبة، ليتمّ في الأخير إنتاج نص يستجيب لبنية النمط المستهدف محترما في ذلك استقامة الخط على السطر، أو يرتّب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا قصد تكوين جملة مفيدة.

تجدر الإشارة هنا إلى أن استعمال مصطلح "تمرين" أصوب وأكثر مناسبة من استعمال مصطلح "تدريب" الذي دأبت مناهج الجل الثاني على استعماله في السنتين الأولى والثانية خاصة، لأنّ المتعلم يقوم بالتمرينات الأولية قصد ترسيخ الحروف والأصوات والكلمات، وبالتالي يتمرنّ بمساعدة أنشطة لغوية يتعرّض لها داخل القسم تمكّنه من التواصل، ومصطلح التمرين يتوافق والأنشطة المقدّمة لمتعلم الطور الأول من نحو: ملئ الفراغات قصد تكوين فقرة سليمة المعنى أو ترتيب الجمل بهدف تشكيل فقرة منسجمة أو التعبير عن مشاهد وصور، وغيرها من التمرينات الأولية التي لها أثر كبير في تشكيل التعبير عند المتعلم، إذن يتمّ في الطور الأول التمرين على ممارسة الإنتاج الكتابي وليس التدريب على الإنتاج الكتابي^(*).

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 10.

(*) التدريب: training هو ممارسة مقنّنة ومنظمة من أجل تثبيت سلسلة من الأداءات المرغوبة عند المتعلمين. أما التمرين: Exercice فهو تكرار مقنن ومنظم ومحدد لأداء مرغوب به، أو هو القيام بجزء من الأعمال تهدف إلى مساعدة المتعلم على التعلم أو ممارسة شيء ما. وهو عنصر مهم من عناصر عملية التدريب. فالتمرين جزء من التدريب والتدريب أعم من التمرين.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

ويمكننا هنا عرض أهمّ التمرينات أو الخطوات التي يتمرّن بها المتعلم قصد النجاح في التعبير الكتابي في هذا الطور كالآتي:

- الخطوة الأولى: إتمام الفقرات بالكلمات المناسبة.
- الخطوة الثانية: ترتيب الأفكار.
- الخطوة الثالثة: التعبير بالاستعانة بالصور.
- الخطوة الرابعة: استخدام الأفكار والخيال الشخصي.

وتعتبر الخطوة الأولى بمثابة البداية التدريجية في التعبير الكتابي، وهي عبارة عن إتمام معنى فقرة بالكلمات المناسبة، فيقوم المعلم بإعطاء الكلمات المساعدة على التعبير، ثم يطلب المتعلم بوضعها في المكان المناسب، ونوضح ذلك في المثال الآتي:

عنوان النص: التلميذ الذي

نص السؤال: ضع الكلمات الآتية في الأماكن الخالية فيما يأتي: يطيعه - أستاذه - التلميذ - يفارقه - الدروس - يذهب - للمدرسة.

كان لأحد العلماء تلميذ ذكي يفهم... بسرعة، ولذكائه وحبه... والقيام بواجباته كان... يحبه كثيرا، وكان... يحب أستاذه جدا... في كل ما يقوله، ويلزمه ولا... إلا في الوقت الذي... فيه إلى أسرته. محمد عطية الأبراشي مع التصرف

فيكون الحل كالآتي:

كان لأحد العلماء تلميذ ذكي يفهم الدروس بسرعة، ولذكائه وحبه للمدرسة والقيام بواجباته كان أستاذه يحبه كثيرا، وكان التلميذ يحب أستاذه جدا ويطيعه في كل ما يقوله، ويلزمه ولا يفارقه إلا في الوقت الذي يذهب فيه إلى أسرته.

أما الخطوة الثانية والمتمثلة في ترتيب الأفكار، ويتم ذلك عن طريق عرض جمل مشوشة، ومطالبة المتعلم بترتيبها والربط بينها بأدوات وصيغ مناسبة للحصول على فقرة صغيرة أفكارها مرتبة ومنسجمة، ونوضح ذلك كالآتي:

نص السؤال: رتبّ الجمل التالية لتكوين فقرة، ثمّ أعد كتابتها مترابطة المعنى باستخدام أدوات الربط المناسبة.

- وقع على الأرض بدراجته.
- شكر الأب الرجل على مساعدته.
- كان محمد يلعب بالدراجة في الشارع.
- مرّ رجل فوجد محمد مصابا، فاتصل بسيارة الإسعاف.
- حضرت سيارة الإسعاف بسرعة، وأوصلته إلى المستشفى.

الفقرة مرتبة باستخدام الصيغ أو أدوات الربط:

كان محمد يلعب بالدراجة في الشارع، فوقع على الأرض بدراجته، ثمّ مرّ رجل فوجد محمد مصابا، فاتصل بسيارة الإسعاف، وعندما حضرت سيارة الإسعاف بسرعة وأوصلته إلى المستشفى، شكر الأب الرجل على مساعدته.

أما الخطوة الثالثة فيتمّ التعبير فيها بالاستعانة بالصور، عن طريق تعليق مشاهد وصور، ثمّ مطالبة المتعلم بالتعبير عنها دون مساعدة، موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته القبلية المناسبة للمشهد.

وفي الخطوة الرابعة يتمّ استخدام الأفكار والخيال الشخصي، ومطالبة المتعلم بالتعبير عن موضوع معين، مثل: سرد قصة عن رحلته في عطلة الصيف أو وصف لحدث ما.

يمكن القول مما سبق أنّ هذه الخطوات مناسبة لمستوى المتعلم الفكري، ومتوافقة مع درجة وعيه للوضعية المشكلة التي هو بصددها، فتعلم الطور الأول هنا ليس مطالبا بعرض الحقائق والمعارف بقدر ما هو مطالب بتوظيف قدراته الفكرية ونباهته في الملاحظة والتركيز والتفكير والاسترجاع، ليتمكن من توظيف ما تمّت تدارسه خلال مقطع تعلّمي معين، فيعبر ويتواصل بشكل سليم؛ وبتعبير آخر يتمّ التركيز على تدريب عقل المتعلم (الطفل) على الملاحظة والتفكير والتخيّل.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

2- نشاط التعبير الشفهي والكتابي في الطور الثاني

يدخل متعلم الطور الأول ملها بالمبادئ الأولى للغة العربية بحكم أنّ هذا الطور هو طور الإيقاظ والتعليم الأولي، فيُنمى التعبير الشفهي والكتابي تدريجياً خلال السنتين، أما الطور الثاني فهو الآخر يشمل على السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، ويسمى بطور التعمق في التعلّمات الأساسية، يعتمد فيه المعلم على تحسين التحكّم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة، وهذا التحكّم يشكل قطبا أساسيا للتعلّمات في هذه المرحلة.

يشتمل نشاط التعبير على الخطوات نفسها، ويمرّ بها متعلم هذا الطور مثله مثل متعلم الطور الأول، غير أنه في هذا الطور يكون قد تمكّن من تعلّمات الطور الأول بدرجة تسمح له ببناء تعلّماته والقدرة على تحصيل الكفاءة الشاملة لهذا الطور (السنة الثالثة والرابعة)، وتمثل بالنسبة للسنة الثالثة في أن «يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردى تتكون من ثمانين إلى مئة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»¹، أما فيما يخص الكفاءة الشاملة للسنة الرابعة، فتتمثل في «يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط الوصفي تتكون من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»²، حينها يستطيع المتعلم أن يستظهر ما تمّ تلقيه من مختلف الموارد استظهارا مناسباً للوضعيات والمواقف المتعلقة بالعمليات التواصلية الشفهية والكتابية وتوظيفها لمعالجة وضعية مشكلة معترضة في المدرسة أو خارجها بتفاعله مع المحيط.

3- نشاط التعبير الشفهي والكتابي في الطور الثالث

يُعرف الطور الثالث والأخير بطور التحكّم في التعلّمات الأساسية، ويتمّ التركيز فيه على تعزيز التعلّمات الأساسية التي تتمحور بشكل خاص حول التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير باللغة العربية، وهو ما تهدف إلى تحقيقه المنظومة التربوية في هذا الطور.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 18.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 19.

تجدر الإشارة إلى أن المعلم يسعى في هذا الطور إلى التعريف بالأساليب والقوالب التي تتخذ كنماذج للتعبير يتم الانطلاق منها، وقد اوصت الوزارة المعنية العاملين في مجال التعليم بضرورة التقييد والالتزام بما جاء في المذكرات والوثائق الرسمية خاصة فيما يتعلق بالتعبير، حيث وردت في المذكرة الوزارية رقم 03 نماذج للتعبير وأساليب مرتبطة بالطور الأخير، هي: الأسلوب التعويضي والتركيبى والبنائى ثم الأسلوب التطويرى أو الإثرائى؛ ونأخذ منها الأسلوب التعويضي كمثال نتطرق إليه، كما يلي¹:

الأسلوب التعويضي:

الأسلوب التعويضي من الأساليب المتداولة في الوسط المدرسي يُعتمد فيه على محاكاة النص الأصلي، أو نص القراءة المستهدف، مع تعويض مفرداته وسياقاته وأساليبه بالرصيد اللغوي الذي اكتسبه المتعلم في إطار المقطع... من خلال اعتماد مقومات النص الأصلي وأفكاره وتسلسل أحداثه، إضافة إلى القرائن اللغوية...، وخطوات إجراء ذلك²:

- 1- القراءة العامة، التي تمكن المتعلم من استظهار المعلومات الظاهرة في النص.
 - 2- القراءة العميقة والمركزة أو ما يسمى بالقراءة الاستنتاجية، والتي تمكن المتعلم من فهم مضمون النص ومحتواه، واكتشاف شخصياته.
 - 3- استهداف الصيغ والأساليب والمفردات الموجودة في النص الأصلي.
- كل هذه المعلومات ستمكن المتعلم من إنتاج نص كتابي يركز على ما يلي:
- 1- الحفاظ على قالب العام للنص الأصلي الذي وردت فيه الأحداث.
 - 2- تعويض المفردات والصيغ اللغوية والأساليب الواردة في النص الأصلي بالرصيد اللغوي المكتسب.

1- للاستزادة ينظر: وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للتعليم الابتدائي، المذكرة المنهجية رقم 03 (التعبير الكتابي) أساليب التدريب على التعبير الكتابي في الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي، 10 جانفي 2019، ص 2 وما بعدها.

2 ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 02.

3- إنتاج نص من ذات الطبيعة التي جاء فيها النص الأصلي، وهنا يمكن للمتعلم أن

يضيف لمساته من خلال التوسع في الأفكار وإضافة حبكة مناسبة.

4- نموذج للتوضيح:

النص الأصلي مع إنتاج المتعلم:

في أحد أيام الربيع المشرقة (الدافئة)، كانت فراشة بديعة الألوان تنتقل من مكان إلى مكان (كانت فراشة زاهية الألوان تطير من مكان إلى آخر)، ولما نال منها التعب نزلت على حافة وردة (ولما تعبت حطت بجانب زهرة) حمراء فرأت تحتها نملة (فأبصرت نملة تحتها) نغاطبتها قائلة: ما أشبع منظرِكَ (ما أقبح شكلك).

عند ذلك، انتفضت النملة غاضبة وأجابتها (غضبت النملة غضبا شديدا وردت قائلة): "إن الجمال جمال العقول والأعمال (الأفعال)، لا حسن الثوب والجسد (اللباس والجسم)".

اللون الأزرق: ما ينتجه المتعلم.

كما يكون المتعلم في هذا الطور قد تعرّف على العناصر الأساسية للتعبير الكتابي والمتمثلة أساسا في المقدمة، والعرض، والخاتمة، التي يحترم فيها التقيّد بالموضوع المطلوب وما طلب توظيفه من صيغ وأساليب معينة خاصة بالمقطع التعليمي، ليتمّ كذلك توظيف الشواهد والحجج التي حفظها سابقا قصد تدعيم تعبيره وإثرائه، وما يساعده في ذلك أنّ موضوع التعبير عادة ما يكون مُستقى من النصوص المكتوبة التي تمّ تناولها خلال الوحدة أو المقطع التعليمي؛ حيث يكون التعبير من إنتاج المتعلم وبطريقته الخاصة في الكتابة، فيعرض المعلومات مستعملا رصيده اللغوي الذي اكتسبه في المدرسة أو ما اكتسبه خلال حياته اليومية موظفا ما يحفظ من شواهد متقيدا بعدد الأسطر المطلوب كتابتها¹ مع الالتزام بالموضوع؛ ونحن هنا نرى من المستحسن عرض مخطط منهجية تقديم نشاط التعبير الكتابي سعيا لتوضيح أكثر لعناصر التعبير الأساسية وهي كالآتي:

1- من الملفت للنظر هنا أنه من مساعي الجيل الثاني مساعدة المتعلم على التعبير بتنمية روح المبادرة وخلق الابداع، ويتم هذا بترك المتعلم الحرية في التعبير، ولكن ما نلاحظه من خلال المخطط أن هناك تقييدا له من خلال تحديد عدد الأسطر الواجب الالتزام بها وهذا من شأنه أن يثبته على الابداع والاسترسال في التعبير، وهذا ما يدعو للتناقض بين ما سطر نظريا في المنهج وما هو مطبق في الأقسام التعليمية.



إنّ من أهم ما تدعوا إليه المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني، هو استمرار المقاربة بالكفاءات في جيلها الأول مع تفعيلها وجعلها أكثر جرأة في الطرح، من خلال ارتكازها على أعمال دي كيتال (De Ketele) التي تأسست على مفهوم الهدف النهائي للإدماج، الذي تم تبنيه تحت اصطلاح بيداغوجيا الإدماج¹، ويتمّ التدريس وفق المقاربة الجديدة من خلال التركيز على مبدأ إدماج المكتسبات، بتجنيد مجموعة من الكفاءات عن طريق التدريس بالوضعيات؛ حيث يتم توظيف المعارف والقدرات والموارد والمعلومات التي يكون المتعلم قد اكتسبها في مختلف الميادين والوضعيات التعليمية، ليكون قادرا على إنتاج وضعيات إدماجية سليمة الشكل والمحتوى ومناسبة لمختلف المواقف في الحياة؛ وحتى يتحقق هذا كان لزاما على المختصين في مجال التربية إعادة النظر في طريقة عمل المعلم وضرورة تطوير أساليب التعليم وذلك باعتماد بيداغوجيا تخدم الأهداف، فجاءت مقاربة طرق التدريس بالوضعيات، بأنواعها الثلاث²، الوضعيات المشكلة، وضعيات التجنيد، والوضعية التقييمية الإدماجية.

وتلتقي في هذه الوضعيات التربوية مجموعة من العناصر والعوامل والظروف والمعطيات (معلم، متعلم، معرفة، أوقات العمل، طبيعة العمل) في مختلف المجالات العقلية والمعرفية والوجدانية والنفس حركية؛ حيث تطرح مشكلات تُثار من خلالها نشاطات تعليمية بهدف تنمية قدرات المتعلمين وتطوير كفاءاتهم الشفهية والكتّابية بطرق مناسبة وفي سياقات محددة³.

ومن هذا المنطلق، فإن الهدف النهائي للتعلم بواسطة الوضعيات هو الوصول بالمتعلم إلى إكسابه قدرات عامة يتعين عليه تحصيلها في نهاية المادة الدراسية أو المرحلة الابتدائية كأن يحقق الكفاءة الشاملة للمرح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي «فيكون المتعلم قادرا على

1- ينظر: عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج (نماذج وأساليب التطبيق والتقييم)، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء-المغرب، ط2، 2011م، ص 08.

2- ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 42.

3- ينظر: زينب بن يونس، المرجع نفسه، ص 42.

استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية¹؛ ومنه فإن هذه المقاربة تفتح للمتعلم أفاق واسعة، وتتيح له تنمية وتحفيز مختلف قدراته وتطوير الفكر النقدي لديه، بهدف جعله ناجحاً في المواقف التواصلية، فيتواصل باللغة الشفهية ثم الرمزية في مختلف السياقات التي تواجهه في الحياة.

الفرع الثاني: طرائق تدريس التعبير الكتابي

تعتمد العملية التعليمية التعلمية في منهج الجيل الثاني على عدة وضعيات وطرق لتدريس التعبير الكتابي، يتم من خلالها بناء تعلّات المتعلم واكسابه مختلف الكفاءات وإثرائها، نذكر:

1- طريقة حل المشكلات: وتدرج ضمن تيار علم النفس المعرفي البنائي، والتي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية؛ حيث تتركز على وضع المتعلم في وضعية مركبة وذات دلالة، تمثل في مشكلة «تحدى تفكيره وتجعله في جو من الحيرة والتساؤل وتدعوه للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها»².

إن العمل بالوضعية المشكلة له اثر بالغ في نجاح العملية التعليمية، من حيث أنها تجعل المتعلم محور هذه العملية، فتستجيب لمتطلباته وتراعي حاجاته، وهي تتميز بشمولية الكفاءات وتناولها للجانب الاجتماعي أكثر من الجانب الفردي للمتعلم، من حيث انها تجعله يبني معارفه ويطور مهاراته لوحده مع تدخل المعلم بالتوجيه؛ إن طريقة حل المشكلات³ تدخل التعلّات التي يتلقاها المتعلم بالمدرسة إلى صلب واقعه المجتمعي لإكسابه كفايات لغوية تواصلية وإثراء معجمه اللغوي بما يتناسب مع مستواه العقلي

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 05.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 12.

3- ينظر: عبد الحفيظ بوزكري، فن التدريس (بين التقليد والتجديد وبين الجمود والتجويد) الجزء الأول، درا خيال، برج بوعريش الجزائر، ط1، 2019، ص 67.

والنفسى... فتجعل منه فردا قادرا على استخدام المهارة التعبير وتوظيفها للنجاح في مختلف المواقف التواصلية، ويشارك في إنتاج خطابات مضمنا إياها مختلف مركبات الكفاءة، فيستعمل أدوات التفسير والحجاج، كأن ينتج نصوصا كتابية سليمة اللغة والدلالة من مختلف الأنماط.

2- طريقة المشروع: تدور حول تحدٍ ينبغي انجازه، يمكن أن يكون فرديا أو جماعيا، يتطلب حلّ جملة من المشكلات المترابطة، حيث تسعى المشاريع البيداغوجية في الجيل الثاني إلى استخدام مختلف المساعي البيداغوجية التي يتميز فيها تحقيق مشروع من المشاريع بأن تقترح على المتعلمين إنجازات واقعية¹:

- عملية جماعية تُسير من مجموع القسم، حيث يكون المعلم منشطا.
- مشروع موجه نحو إنتاج حقيقي (بالمعنى الواسع: نص، جريدة، بطاقة، تجربة علمية...).
- يدرج مجموعة من المهام التي على المتعلمين أن يشاركوا فيها، ويقوم من خلالها كل واحد بدور نشيط يختلف باختلاف قدراتهم واهتماماتهم.
- يثير تعلم المعارف ومهارات تسيير المشروع (تجنيد الموارد، اتخاذ قرار، تخطيط، تنسيق...).
- إعطاء الأولوية لتعلمات الاكتشاف الواردة في منهاج مادة أو عدة مواد.

الفرع الثالث: الممارسة البيداغوجية خلال حصص التعبير الكتابي

لقد أدرجت مناهج الجيل الثاني ضمن مقترحاتها طرق تناول ميادين اللغة العربية الأربعة وعدد الحصص اللازمة لذلك، حيث تُنصَّب الكفاءة المستهدفة وترجم إلى وضعيات مشكلة تعليمية ثم وضعيات إدماجية وتقويمية، هذا لتمكين المتعلم من تثبيت تعلماته، ويتم الانطلاق من المنهاج المقرر للتدرج في تناول الوضعيات المشكلة التعليمية انطلاقا من²:

1 ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 102.

2- للاستزادة ينظر في الملحق: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، 2016م، ص 27.

- عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم في الأسبوع الأول من المقطع.
- الالتزام عند التنفيذ بمركبات الميادين المتعلقة بجانب المعرفي وحسن التوظيف وإدراج القيم.
- عرض الوضعيات الجزئية خلال الأسابيع الثلاثة الأولى، والتي تترجم محتوى الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم التي هدفها بناء التعلّيات.
- تنظيم الوقت في الأسبوع الرابع المخصص للإدماج والتقييم بشكل مرّن؛ إذ تتغير طبيعة الحصص حسب الأنشطة المدرجة والأهداف المتوخاة وحاجات المتعلمين.
- تخصيص حصتين للمعالجة البيداغوجية للتعبير ضمن أسبوع الإدماج والتقييم.
- ونستعرض هنا أنواع الوضعيات وعناصرها وميزاتها ومركباتها وطرق عرضها، وما موقع كل وضعية من الفعل التعليمي التعلّبي كالآتي:

1- الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم

الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم هي أساس كل الوضعيات التعلّبية في ميادين اللغة العربية، وتنبثق منها كل الوضعيات التعلّبية، حيث تصاغ في بداية المقطع التعلّبي لتشمل كل الكفاءات والأهداف التي يراد إرساؤها عند المتعلم، فتكون متضمّنة لمهام تعرض في اليوم الأول من الأسبوع الأول من المقطع التعلّبي؛ إذ من خلالها:

- يكتشف المتعلم مضمون الوضعية.
- يوظف ما اكتشفه في الإجابة على المهمة.
- يجنّد ويوظف مكتسباته المنهجية والمعرفية في وضعيات تواصلية دالة.
- يتمّ في سياق الوضعية انجاز المهام استجابة لتعليمات محدّدة وفق كل ميدان.

1- ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 90.

- تُجزأ الوضعية الانطلاقية إلى وضعيات جزئية خلال الأسابيع التي وزع عليها المقطع التعليمي.

- تُنجز هذه الوضعية ضمن أساليب التنشيط الثنائية والفوجية كألوية للتدريب على الإدماج.

- تُضمن الوضعية المواقف والقيم والكفاءات العرضية المحددة في الوضعية المشكلة بعين الاعتبار في كل مراحل الانجاز.

- تتضمن الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم ثلاث وضعيات (وضعيات البناء المعارف والتعلمات- وضعيات لتعلم التجديد- وضعيات للتقويم)¹.

وهكذا، فإن الفاعلين في المجال المدرسي في سعي مستمر للسير بالعملية التعليمية/التعليمية نحو الأحسن بغية تكوين متعلم يعرف كيف يبني ويمتد مهاراته، ويركزون خلال ذلك على المهارات التواصلية أكثر من تركيزهم على اكتساب المعارف، ومن هنا تم استحداث التدريس بالوضعيات المشكلة التي تشكل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم أهمها على الإطلاق.

وتطرح الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم الكثير من التساؤلات لدى المعلمين عن كيفية تقديمها؛ فهي وضعية لم تعط لها المناهج الجديدة وقتا واضحا أو محددًا، وقد اجتهد المعلمون في هذا فخصصوا لها زمنا حده الأدنى 10د ولا يتجاوز 20د كحد أقصى؛ حيث يقوم المعلم خلال ذلك بعرض الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم في بداية كل مقطع من الأسبوع الأول، ويتبعها بالتركيز على إحدى جزئياتها بالتساؤل، وفي الأسبوع الثاني يركز على جزئيتها الثانية... وهكذا؛ أي: أن المعلم يقوم بعرض المشكلة فقط ويبقى التساؤل مفتوحا؛ فيستعملها منطلقا في تقديم كل النشاطات خلال الأسابيع الثلاث، وتوج العملية بحل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم في نهاية مقطع الأسبوع الرابع، على اعتبار أن المتعلم حينها يكون قد اكتسب مفاتيح حلها من خلال تزوده بما يكفي من الموارد عبر كل الأنشطة المقدمة خلال المقطع.

1- زينب بن يونس، المرجع السابق، ص 33.

نخلص مما سبق، إلى أن الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم^(*) يتم تقسيمها إلى ثلاث وضعيات جزئية تترجم محتواها؛ فتعرض وضعية جزئية واحدة في بداية كل وحدة تعليمية، ثم تتم معالجة إشكالاتها، ويفترض أن لا يتوصل المتعلم إلى حلّ للوضعية المشكلة الانطلاقية الأم إلاّ عند نهاية الوحدة في أسبوع الإدماج؛ فتكون بذلك للتعلّيات دلالة وتحقيق العملية التعليمية التعليمية المقاربة البنائية الاجتماعية؛ والمثال الموالي يبيّن كيفية تناول الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم للمقطع الأول "القيم الإنسانية" في مادة اللغة العربية للسنة الخامسة¹:

قد يعتقد البعض أنّ النجاح في الحياة وتجنب المواقف الصعبة لا يكون إلاّ بطرق ملتوية، لكن الحقيقة أن النجاح والفشل وكذلك حب الناس واحترامهم متوقف على تمسكنا بكل سلوك حسن، وتغيرنا للأفضل حتما ينبع من داخلنا أولاً.

- فما هي السلوكات والعادات الخاطئة التي انتشرت وصارت جزءاً من حياتنا وما هي آثارها السلبية؟
- كيف للفرد أن يهذب نفسه؟

ويتم استخراج المهمات الثلاث المتعلقة بالمقطع التعليمي كله بعد قراءة الوضعية المشكلة من طرف المعلم، حيث يتداول المتعلمون على قراءتها بعد ذلك، مع تدليل المعلم لبعض المفردات الصعبة وتبسيطها؛ تأتي بعد ذلك مرحلة المناقشة والتحاور بين المعلم ومتعلميه لاستخراج هذه المهمات، مع التركيز على المهمة المستهدفة في ذلك الأسبوع؛ وطريقة ذلك كالاتي:

- 1) يسأل المعلم: كل واحد منا سبق وأن حصلت له مواقف في حياته، فما هي المواقف التي حصلت لك؟

^(*) من الضروري عدم الخلط بين الوضعية الانطلاقية (المشكلة الأم) وميدان فهم المنطوق، فهي ليست تابعة له وليست تعبيراً شفهياً وإنما تكمن طبيعتها في وضع المتعلم وتهيئته لاستقبال مشكلة يجب حلّها مع وضع وتحديد بدقّة مهمات واضحة وجب تنفيذها عبر ميادين المقطع، لتُجمع جزئياتها وتكون حلاً لها في نهاية المقطع على شكل وضعية إدماجية؛ ولأجل ذلك فإنه من الأحسن للمعلم/المتعلم فصل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم عن فهم المنطوق كون الوضعية لها علاقة وطيدة بكل الميادين وليس فقط بميدان واحد.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 14.

(2) لتفترض إجابة المتعلم كآآتي: فشلت في دراستي/ أخذت علامات سيئة/ لم أحل واجباتي/ تخاصمت مع أصدقائي... الخ

(3) يسأل المعلم: وكيف كانت ردّة فعلك بعد هذا الموقف؟ هل استعملت طرقاً ملتوية لتجاوزها؟ أم أنك واجهتها وتحديتها؟

(4) لتفترض إجابة المتعلم كآآتي: بل كنت شجاعاً وواجهتها بكل ثقة، ولم أستعمل الحيل والطرق الملتوية لتجاوزها.

(5) المعلم يسأل: إذن نجاح أي فرد منكم علام يعتمد؟

(6) يجب المتعلم: نجاحنا في حياتنا ومع أنفسنا ومع غيرنا يعتمد على حسن سلوكنا.

(7) المعلم يسأل: ومن أين نستمد السلوك الحسن؟

(8) يجب المتعلم: نستمده ونكتسبه عندما نختار الرفاق الصالحين والأصحاب الخيرين

الذين نخالطهم في الحي والمدرسة. وها تبرز المهمة الأولى التي يقوم المعلم بتدوينها

على السبورة؛ ويقول سنتعرف هذا الأسبوع على (آثار الرفقة المدرسية وما

يُميزها)؛ بعدها يجمع المعلم تصورات أولية حول هذه المهمة من طرف المتعلمين

دون الحكم بصحتها أو خطئها إلى غاية أن يكتشفها المتعلم أثناء مرحلة بناء التعلمات.

(9) المعلم يسأل: نلاحظ أن مجتمعنا اليوم يعاني من بعض السلوكات الخاطئة، هات بعض الأمثلة، واذكر بعض آثارها السلبية.

(10) المتعلم: بعض السلوكات الخاطئة مثل: الأنانية وحبّ الذات/ المصلحة الشخصية/

الكذب/ الغش/ الخداع... الخ، ومن آثارها: نشر الفارقة بين الناس/ هدم

العلاقات العامة/ والخاصة/ نشر الخصومة في أوساط المجتمع... الخ

(11) المعلم يسأل: في رأيك، هل الرفقة الصادقة تتحلّى بهذه السلوكات؟

(12) المتعلم يجب: كلا، بل الرفقة الصادقة تنتج لنا كل ما هو إيجابي، كإكتساب

الأخلاق الفاضلة، والتفكير الإيجابي، والهدف النبيل في الحياة... الخ.

هنا يذكّر المعلم متعلميه بهاتين المهمتين (يحدّد أثر الرفقة الصادقة وما ينتج عنها من

سلوكات إيجابية، ويميّز بين ما يجب أن يتمسك المرء به من أهداف في الحياة وما يجب أن

يتخلّى عنه)، ويقول المعلم سنتناول هاتين المهمتين في الأسبوعين القادمين، وتستمر هذه

الوضعية المشكّلة الانطلاقية الأم مدة 20د ليتمّ الدخول مباشرة في مرحلة الانطلاق وبداية

الدرس.

2- الوضعية المشكّلة التعليمية

الوضعية المشكّلة التعليمية «تفيد الدلالة على مجموعة مسيقة لمعلومات ينبغي وضعها قيد التفصيل من لدن فرد أو مجموعة من الأفراد؛ وذلك بهدف انجاز عمل محدّد لا يتراءى حله من قبيل البدهة من الوهلة الأولى»¹.

من خلال التعريف نستنتج أنّ المتعلم وفق هذه المقاربة البنائية، يتعيّن عليه بناء تعلّماته بشكل فردي مع الحدّ الأدنى من تدخل المعلم الذي ينحصر دوره في التوجيه والتسيير؛ من حيث إنّ الوضعية المشكّلة في الإطار المدرسي تضطلع بوظيفة محدّدة تتمثل في ضرورة أن تكون في خدمة التعلّمات الجديدة، من حيث «إنّها تتحقّق من خلال معيق أو عدّة معيقات ينبغي للتلاميذ تجاوزها»².

1.2 مكونات الوضعية المشكّلة

تتكون الوضعية المشكّلة من أربعة عناصر هي السياق والسند والمهمّة والتعليمة، يوضحها الجدول 20.2. الموالي:

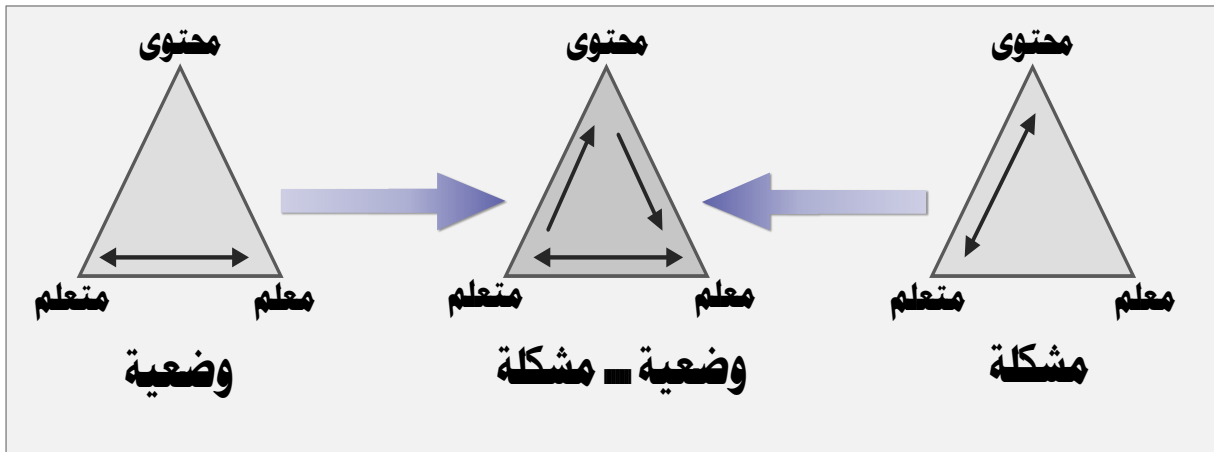
الجدول 20.2: يوضح مكونات الوضعية المشكّلة الأربع (السياق والسند والمهمّة والتعليمة)

المهمة	السندات	التعليمة	السياق
-وهي تسمح بتجنيد الموارد قصد الانجاز، وتحدّد بدقّة دون غموض أو تأويل، تصاغ في صيغة الخطاب.	-صور واضحة ذات دور بيداغوجي -نصوص مفهومة من طرف المتعلم. بمعنى أنها عبارة عن عناصر مادية، أو مجموع الوسائل والعناصر التي تعرض على المتعلم كالصور والنصوص.	-نص يراعي مستوى المتعلم -يحدّد بدقّة المهمة المطلوبة -يسمح بتجنيد الموارد المكتسبة. -تقترح ثلاث فرص لتقييم المعيار. بمعنى أنها: تحدّد ما هو مطلوب من المتعلم انجازه (إنتاج)، في صيغة أفعال أمر، وتكون عادة بسؤال مفتوح أو محدّد حسب نوع الوضعية.	-يصف محيط الوضعية -يحدّد المهمة المطلوبة -يراعي مستوى المتعلم بمعنى: المحيط أو الفضاء الذي توجد فيه المعلومات التي سيعتمدها المتعلم.

1- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج (نماذج وأساليب التطبيق والتقييم)، ص164.

2- عبد الكريم غريب، المرجع نفسه، ص164.

ويتعين على هذه الوضعية أن تستجيب للمتطلبات والتعلمات المرافقة لها طيلة المقطع التعليمي، والمعلم منوط به تقديمها في بداية المقطع التعليمي فيعرضها على المتعلم، حيث إن هذه الوضعية هي وضعية مشكلة جديدة بالنسبة إليه تمكنه من تنمية الكفاءات العرضية وكفاءات المادة من خلال تجنيد المعارف والموارد المكتسبة من مختلف ميادين اللغة العربية، ولأجل الوصول إلى الحل ينبغي على المتعلم المرور على وضعيات تعليمية جزئية تُدرَّس خلال المقطع التعليمي، يتمكن خلالها من تعلم مختلف الموارد المتوخاة، فالوضعية المشكلة يتم استغلالها من حيث وظيفتها كهدف، وبهذه الطريقة يحدث التفاعل بين أقطاب العملية التعليمية في إطار التعلم، ومنه فالمعلم يقوم بتسيير درسه وبعث روح المساءلة عند المتعلمين وتشجيعهم على تعلم معارف جديدة¹، والرسم التوضيحي الموالي يبين طبيعة العلاقات بين الوضعية المشكلة والدور الذي تلعبه على مستوى أقطاب المثلث الديداكتيكي:



المخطط 3: يوضح العلاقة بين الوضعية والمشكلة والوضعية المشكلة

2.2. مراحل الوضعية المشكلة

تشكل الوضعية المشكلة نقطة الانطلاق في مسيرة البحث التي يتم خلالها إرساء الموارد، وفي إطار ذلك يوظف المتعلم والمعلم طرق الحل المختلفة للوصول إلى إنماء الكفاءة المستهدفة؛ ولأن الحل ليس جاهزاً دائماً فإن الوضعية تجعل المتعلم مرتبطاً بواقعه فيلجأ إلى

1- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج (نماذج وأساليب التطبيق والتقييم)، ص 174.

استخدام مكتسباته القبلية وربطها بالموقف الجديد بهدف تحقيق معارف جديدة. ومن هذا المنطلق فإن الوضعية المشكلة التعليمية تمرّ بمراحل تتمثل في¹:

- مرحلة التحضير: طرح المشكل لخلق الأزمة العقلية المعرفية، وتقديم التعلّيات.
- مرحلة التنفيذ: يتمّ فيها وصف مختلف المهمات والوسائل التي يستعان بها، تشكيل الأفواج أو توزيع الأدوار، ثم توزيع الوسائل والسندات، فالبحث واستخلاص النتائج، وفي الأخير تتم مناقشة النتائج لبناء المعلومات الجديدة.
- مرحلة الإدماج وإعادة الاستثمار: العودة إلى مرحلة الانطلاق والتأكد من بلوغ الغرض التربوي المستهدف؛ ويتمثل الهدف من مرور المتعلم بكل هذه المراحل هو إكسابه موارد معرفية بشكل فردي أو جماعي.
- مرحلة التقويم: حيث يشجع المتعلم على تحليل وتثمين المعطيات الأولية، أو الحلول الممكنة على الخصوص من خلال:

- إعادة النظر في الأسباب والنتائج والمزايا والعوائق من مختلف الجهات.
- مناقشة المتعلمين في مقاييس الاحتفاظ أو التخلي عن أحد المعطيات أو الحلول.
- تشجيع كافة السبل التي تؤدي بالمتعلمين إلى النقد
- إثارة ردة فعل المتعلمين.
- الاحتفاظ برأيه وحلوله لفسح المجال لإجابات النجباء.

والتقويم في الوضعية المشكلة التعليمية يكون شاملاً للميدان، يتركز حول مدى تحكّم المتعلم في الموارد والسيرورات التعليمية المتبعة وقدرته على تجنيدها وتحويلها، وخلال ذلك يوظف المعلم كلا من التقويم التكويني والتقويم التحصيلي^(*)؛ وتعتمد عملية تقويم المتعلم

1- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، ص 100.
 (*) نظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو ثلاث مركبات: 1- التقويم التشخيصي: ينجز قبل بداية العملية التعليمية التعليمية، ويكون في بداية السنة، بداية الميدان، بداية الوضعية التعليمية يمكن من: تشخيص جوانب القوة والضعف في أداء المتعلمين واتخاذ ما يلزم من أساليب المعالجة، كما يسمح للمتعلم بتدارك النقائص، حتى يتمكن من استكمالها وتصحيحها، إضافة إلى

لمعارفه واكتساب مهاراته على مدى تذكره وتحليله لكيفية عملها داخل النصوص اللغوية المجردة في أيّ سياق كان.

3- حصة التقويم الخاصة بالتعبير الكتابي

1.3- تعريف التقويم

يعرف التقويم بأنه «الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية»¹، وتخصص حصة التقويم للإنتاج الكتابي للمتعلم؛ حيث يتم فيها التركيز على الشكل والمضمون؛ والهدف من هذه العملية هو الوقوف على الأخطاء والنقائص التي تشوب الإنتاج الكتابي، ولتنبهه إليها لتصحيحها ومعالجتها، كل ذلك يتم بمرافقة المعلم الذي يلعب دور الموجه، فيدفعه إلى ممارسة النقد والتقويم الذاتي والاستعانة بالأقران للقيام بعملية التقويم عند الضرورة، سعياً للتقليل من الأخطاء كما ونوعاً كلما تقدم في عملية التعلم والتحصيل، كما تمنح هذه العملية الفرصة للمتعلم للتعرف على حدود إمكانياته الفكرية واللغوية.

وانطلاقاً مما سبق نجد أن كل المنهجيات المستخدمة تسعى لدعم المتعلم وتقويم مساره التعليمي ومد يد المساعدة له، وتبني هذه المنهجيات في أغلبها على الخطأ باعتباره مؤشراً ودليلاً

إبراز الفروقات الفردية بين متعلمي القسم الواحد، ويمكن المعلم من الانطلاق في نشاط جديد بعد تأكده من اكتساب المتعلمين للموارد السابقة. 2- التكويني: هو تقويم ملازم للعملية التعليمية التعليمية يهدف إلى: التقويم اليومي لاكتساب الموارد المعرفية، ونمو الكفاءات العرضية، وتعلم الإدماج الفعال، ونمو القيم والسلوكيات. ويكون هذا التقويم خلال حصص إجراء المقاطع التعليمية ويهدف إلى تقويم عدة جوانب من التعلم التي لا يمكن تقييمها في الاختبارات الفصلية والنهائية، مثل: التعبير الشفهي والأعمال التطبيقية... الخ، كما يسمح بممارسة التقويم التفاعلي (معلم-متعلم، متعلم-متعلم، الذات)، ودعم مسعى تعلم المتعلم، وتحديد محاور المعالجة البيداغوجية. 3- التقويم التحصيلي: يجري هذا التقويم في نهاية التعلم، ويمكننا من التأكد من مدى تحكم المتعلم من الموارد (معارف، منهجيات عمل، قيم، مواقف، كفاءات عرضية). من خلال حل وضعية مشكلة في سياق محدد ويقوم منتوجها وفق معايير ومؤشرات. وتسعى جميعها إلى تقويم مدى اكتساب الموارد، تقويم الكفاءات العرضية، ومدى التحكم في توظيف الموارد السابقة، وتقويم مدى اكتساب ونمو القيم والسلوكيات البناءة. ينظر: بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني من النظري إلى التطبيق -آليات التنفيذ وطرق التقويم-، دار الكفاية، الجزائر، ط1، 2016م، ص 25.

1- بوغنامة التيجاني، المرجع نفسه، ص 25.

على طريقة الاشتغال الذهني لدى المتعلم، ولهذا يعتبر رصد الخطأ وتحليله البداية الأولى لكل حصة علاجية؛ لأنه يمثل عملية تشخيصية تمهد لتصوير وبناء العلاج المناسب؛ ولتطبيق ممارسة علاجية مناسبة لا بد من المرور بأربعة مراحل هي: مرحلة رصد الأخطاء، مرحلة وصف الأخطاء، مرحلة البحث عن مصادر الأخطاء ومرحلة خاصة بالتصحيح والعلاج.

ومنه فمن الضروري تزويد المتعلم بأدوات تعينه على تقييم نفسه وتقدير مدى تقدمه في درجة تمكنه من الكفاءة، «فهو مدعو إلى التفكير في الطريقة التي توصل من خلالها إلى الإجابة، وفي جودة هذه الإجابة، ومثل هذا العمل يختلف بالنسبة لكل متعلم، فكل واحد نسقه الشخصي في قيادة تعلمه، أي طرقه الخاصة في التعلم المرتبطة بأسلوبه المعرفي»¹.

2.3- شبكة التقويم

للتعامل مع هذا الجانب من التقويم يمكن اقتراح العمل على محاكات خاصة ببناء الكفاءات، وذلك بتعويد المتعلمين على استخدام شبكات لتقويم إنتاجاتهم الخاصة، كما يمكن اقتراح شبكات تقويم ذاتي متصلة بعمليات حل الوضعيات².

ولإجراء التقويم في القسم يستخدم المعلم شبكات تقويم خاصة بالتعبير الكتابي، ويكون خارج القسم كما يكون داخله وذلك بتعيين الأخطاء وتميزها وتسجيلها على دفتر خاص؛ مع تصحيحها؛ وشبكات التقويم نوعان:

1- عز العرب إدريسي أزمي وعبد اللطيف الجابري، تنمية الكفايات التعليمية (نماذج تطبيقية)، ص 85.

2- عز العرب إدريسي أزمي وعبد اللطيف الجابري، المرجع نفسه، ص 85.

الفصل الثاني المحتوي التعبير في ضوء منهج الجيل الثاني

• النوع الأول: شبكات بمعايير التصحيح، ويوضح الجدول 21.2 أهم معايير (*)

ومؤشرات (**). التقييم التي يستخدمها المعلم للحكم على نوعية الانتاج¹، والواجب احترامها من طرف المتعلم أثناء تحرير موضوع ما يكون مستوفي الشروط.

الجدول 21.2: يمثل معايير ومؤشرات التقييم

المعايير	مؤشرات ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي	مؤشرات ميدان التعبير الكتابي
الوجاهة	- الاستهلال - سلامة وضعية الجسم - مستوى الصوت	- الاستهلال - احترام حجم المنتج ونمط النص - وسيلة العرض المناسبة - الكتابة في صلب الموضوع
الانسجام	- عدم التناقض - استغلال السندات التوضيحية	- احترام الجانب المنهجي - توظيف علامات الترقيم - استغلال السندات التوضيحية - تلاؤم الأفكار مع الموضوع
البناء	- عرض الفكرة - استخدام جمل تامة المعنى - توظيف التراكيب والصيغ - التمثل الصحيح للمعنى - احترام الجانب المنهجي	- خلو المنتج من الأخطاء - استخدام جمل تامة المعنى - توظيف التراكيب والصيغ - توظيف الأساليب المناسبة - التمثل الصحيح للمعنى
التمييز	- اقتراح حل - إبداء رأي	- تنظيم الورقة، وضوح الخط ومقروئته. - البياض - الشواهد أو اقتراح حل وإبداء رأي

ويتعامل المعلم مع انتاجات المتعلمين بتقدير كاف، مع العمل على إثبات صدقيتها أو صلاحيتها سواء تم ذلك من طرف المعلم أو المتعلمين الآخرين، شريطة استخدام شبكة

(*) المعيار: هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات، وهو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها إنتاج المتعلم: الدقة، والوضوح،

الانسجام، الأصالة... ينظر: وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص 04.

(**) المؤشر: هو الوجه العملي للمعيار، يكون بمثابة رمز ملهوس قابل للملاحظة والقياس. وزارة التربية الوطنية، المرجع

نفسه، ص 04.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المخططات السنوية لجميع المواد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 21.

الفصل الثاني

المحتوى التعبيري في ضوء منهج الجيل الثاني

التقويم، ومن الضروري أن «يتم تقويم الموارد المدروسة من خلال بناء وضعيات بسيطة والوضعيات الجزئية وتمارين وأنشطة وأسئلة وملاحظات يومية لجميع الموارد المستهدفة في المقطع التعليمي»¹، ويتم أثناء عملية التقويم تجنيد الموارد من خلال وضعيات إدماجية في نهاية المقطع باستعمال معايير ومؤشرات التقويم التي يوضحها الجدول أعلاه.

أما النوع الثاني فيختص بشبكة الملاحظة والمتابعة التي يمكن أن تكون:

- شبكات فردية لكل متعلم تعكس تطور عملية تحكمه في الكفاءات خلال السنة.
- شبكات لكل القسم تعكس التطور الشامل، وتمكن من المعالجة البيداغوجية.
- شبكات مبنية وفق الكفاءات (كفاءات المواد وكفاءات عرضية) التي حددها المنهاج.

ويمكن استعراض نماذج مختلفة لشبكات ملاحظة ومتابعة تم بناؤها، كالاتي:

الجدول 22.2: يوضح نموذج من الشبكات (يمكن تكييفه مع كل مادة)

المتعلم س	غير متحكم فيها	متحكم فيه جزئياً	متحكم فيها
الكفاءة الختامية 1			(3)x
الكفاءة الختامية 2			(3)x
الكفاءة الختامية 3	(1)x		

الجدول 23.2: يوضح نموذج لمتابعة المتعلم

المتعلم س بطاقة التدرج السنوي	المتعلم 1	المتعلم 2	المتعلم 3	المتعلم 4	المتعلم 5
الكفاءة الختامية 1	3	3	3	2	2
الكفاءة الختامية 2	1	2	2	3	3
الكفاءة الختامية 3	3	2	1	x	x

4- المعالجة البيداغوجية

وتأتي كنتيجة لمرحلة التقويم القصد منها تدارك مواطن الضعف الملاحظة لدى المتعلم في حينها.



1 وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 19

بيننا في هذا الفصل واقع التعبير في المدرسة الابتدائية في ضوء منهج الجيل الثاني، والذي يقوم على مبدأ "المقاربة الشاملة"، حيث يتم استعمال الموضوع الواحد في أنشطة مختلفة، مما يساعد المتعلم على تنمية قدرته على تحليل الأفكار وترتيبها، فيتطور تفكيره وينمو ويكتسب القدرة على حل المشكلات التي تواجهه في الحياة بما يتوافق ومكتسباته من معارف وقيم بكل أبعادها، فيصبح قادرا على مواجهة العالم الخارجي معتزا بلغته وانتمائه وهويته الحضارية.

ولقد فصلنا في الكتاب المدرسي باعتباره الأداة الأساسية في العملية التعليمية التعليمية، فطرقتنا خلال ذلك لموضوعات اللغة العربية وأنشطتها وخصصنا جزءا مهما لحصص التعبير، ووقفنا عند المنهجية المتبعة في سير حصة التعبير بنوعيه وكل ما يكتنف العملية من مراحل عبر كل طور من الأطوار التعليمية مع التركيز على الطور الثالث، وسلطنا الضوء على الممارسة البيداغوجية في القسم، حيث يشرف المعلم على مجموعة من الوضعيات يتزود من خلالها متعلموه بمعارف جديدة، ثم يساعدهم على توظيفها في وضعيات مختلفة؛ كما تطرقنا لدور المعلم في ظل المناهج الجديدة الذي يتمثل في البحث عن الطرق التعليمية المناسبة للأخذ بيد متعلميه ومساعدتهم لإثراء منظومتهم اللغوية والمعرفية والقيمية بأنفسهم بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة؛ فالمتعلم وفق المنظور الجديد الذي طرحته الإصلاحات تحول من مجرد وعاء يتم ملؤه بالمعارف إلى فرد قادر على الإبحار في عالم المعرفة بمفرده، وخلال كل ذلك كانت اللغة وفي مقدمتها التعبير بنوعيه الهدف الأسمى لكل التعلميات.

وأخيرا يمكننا القول إن التواصل موضوع يستحق الكثير من الجهد من طرف العاملين في ميدان التربية والتعليم، لكن السؤال الذي يطرح نفسه في ظل ظروف التعليم بالأقسام الابتدائية، هل سيتمكن المتعلم من التحكم في كفاءة التواصل لفظا وكتابة في كل المواقف التي تعترضه؟ هذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي بمعرفة كل الخبايا والملابسات التي تدور حول واقع الممارسة البيداغوجية لنشاط التعبير في الأقسام الابتدائية، وما هي درجة نجاح المتعلم في بلوغ الكفاءة التواصلية المرجوة.

الفصل الثالث

واقع الممارسة البيطرية لوجية لنشاط التعبير

في ضوء منهج الجيل الثاني

تمهيد

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها

تمهيد

يكتسي موضوع التعليم أهمية كبيرة في المجال التربوي، لذلك فقد كان الطرق على أحد أبوابه بالغ الأهمية، خصوصا إن كان ذلك يمس تعليم مادة تعليمية بعينها، فاختيار أحد أنشطة اللغة العربية للدراسة في ضوء منهاج تعليمي جديد (معدل) يسمى الجيل الثاني يعد في حد ذاته موضوعا بالغ الأهمية، كونه يهدف إلى ابتكار عمليات تعليمية جديدة تساعد المتعلم على التعلم واكتساب المعارف في جو ملائم.

ويحتاج البحث في هذا الموضوع إعطاء أهمية أكبر لجانبه التطبيقي؛ لأنه الوحيد القادر على كشف الصعوبات والمشكلات التي تواجه العملية التعليمية ككل، وتدریس نشاط التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني لدى معلمي اللغة العربية للتعليم الابتدائي بوجه خاص، ومن هذا المنطلق كانت أهداف البحث التطبيقي كالتالي:

- تبيان حقيقة عمل معلمي اللغة العربية للطور الابتدائي من خلال النقاط التي جاء بها منهاج الجيل الثاني.
- توضيح المنهجية المعمول بها في تناول نشاط التعبير في الأطوار المختلفة للتعليم الابتدائي.
- محاولة تحديد أهم المشكلات التي تواجه العملية التعليمية خلال حصص نشاط التعبير.

لذلك يتناول هذا الفصل دراسة ميدانية تهدف للبحث في تلك العمليات، ومدى تجسيدها ميدانيا في إطار محاولة الإجابة عن الإشكالية الآتية:

كيف هي صورة تعليم نشاط التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني عند متعلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

المطلب الأول: مجالات الدراسة

الفرع الأول: المجال الجغرافي

أجري الجزء الأكبر منه في مدارس ابتدائية تابعة لولاية بسكرة موزعة على مجموعة بلديات (بسكرة المدينة، سيدي عقبة، عين الناقة، لوطاية، طولقة، القنطرة)، كما تم توزيع نسخ إلكترونية من الاستبانة على معلمين من ولايات (تلمسان، باتنة، بوسعادة، المسيلة، الجزائر العاصمة، ورقلة، وأدرار) واستلامها كان عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.

الفرع الثاني: المجال الزمني

يمثل الفترة الزمنية المخصصة لهذه الدراسة التي تمّ خلالها توزيع الاستبانة على عينة البحث من المعلمين، وقد امتدت من 02 أفريل إلى 20 ماي من السنة الدراسية 2019-2020م، وتمّ ملاء أغلبها في ولاية بسكرة خلال الندوات التكوينية التي نظمها مفتشو التعليم الابتدائي، أما النسخ الإلكترونية منها فقد امتدت إلى فترات أطول خلال نفس السنة الدراسية المشار إليها أعلاه.

الفرع الثالث: المجال البشري

يتمثل في عينة من معلمي أقسام السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، بلغ عددهم خمسون (50) فردا.

المطلب الثاني: منهج الدراسة

المنهج هو السبيل الذي يتخذه الباحث مسارا له خلال دراسة مشكلة ما قصد الكشف عن الحقيقة والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات، وفي هذا السياق يعتبر عمار بوحوش المنهج بأنه «الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة»¹.

وقد تطلبت دراستنا بناء خطة عمل تعتمد على تجميع معلومات كافية عن الإشكالية المطروحة، ثم القيام بعملية الإحصاء والوصف بهدف تحليل وتفسير تلك المعلومات، والتعليق عليها للوصول إلى نتائج نهائية معقولة حول الظاهرة المدروسة، مع جملة من الاقتراحات والتوصيات، من حيث أن المنهج العلمي هو «أسلوب من التفكير والعمل

1- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 3، 1990م،

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الذي يعتمد الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى حقائق ونتائج معقولة حول الظاهرة المدروسة»¹

لقد فرضت طبيعة موضوع البحث في شقه الميداني، اتباع المنهج الوصفي مع استعمال طريقة الإحصاء والتحليل ثم تفسير النتائج، بغية الوصول إلى حقيقة تعليمية نشاط التعبير الشفهي والكلامي في ضوء منهاج الجيل الثاني. وقد اقترح فان دالين (D. B. VANDALAN) لتحقيق هذا الغرض تم اتباع الخطوات التالية:²

- الشعور بالمشكلة، وجمع المعلومات عنها.
- تحديد المشكلة، ووضع فرضيات الدراسة.
- تحديد مجتمع البحث، والعينة التي ستمّ عليها الدراسة.
- تحديد أدوات الدراسة كالاستبانات.
- تقنين أساليب جمع البيانات.
- وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها، مع تقديم التوصيات المناسبة.

المطلب الثالث: أدوات الدراسة

يرتبط نجاح أي بحث علمي بالأدوات التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات، وتعرف الأدوات المستعملة في الدراسة بأنها «مجموع الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها، وهي متنوعة يتحدد استخدامها على مدى احتياجات البحث العلمي، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة»³.

وتعد الاستبانة أداة دراستنا في هذا البحث فهي «أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية وعن طريق عمل استمارة تضم مجموعة من

1- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، المناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار الصفاء، عمان الأردن، ط1، 2000م، ص 44.

2- فان دالين (D. B. Vandalan)، منهاج البحث في التربية وعلم النفس، (تر) محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو-مصرية، القاهرة، ط1، 1996م، ص 292، 293.

3- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دار العلوم، الجزائر، ط1، 2003م، ص 24.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمية¹، وقد قمنا خلال بنائنا للاستبانة باقتراح مجموعة أسئلة واستفسارات ترتبط ببعضها وتخدم محاور بحثنا، وتجه لتحقيق الأهداف المتوخاة، وقد تمّ من خلال ذلك استجواب معلمي التعليم الابتدائي المكلفين بتدريس السنتين الرابعة والخامسة.

المطلب الرابع: عينة الدراسة

العينة هي جزء ممثل لمجتمع البحث الأصلي، ويعد اختيارها من أصعب مراحل عملية الدراسة، إذ يشترط فيها «أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي، بمعنى أن تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير، كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية»²، ومن هنا تم اختيار العينة بحيث تكون ذات حجم كاف مع التحلي بالموضوعية وتجنب كل ما من شأنه أن يعطي نتائج مغلوطة.

تمت الدراسة خلال السنة الدراسية 2020/2019م، وشملت معلمين للسنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي بولايات مختلفة ثلاثون منها بولاية بسكرة، وعشرون عينة أخرى موزعة على ولايات بالشرق والوسط والغرب والجنوب (تلمسان، باتنة، بوسعادة، المسيلة، الجزائر العاصمة، ورقلة، وأدرار) تمّ التواصل معهم بوسائل التواصل الاجتماعي، وكان الهدف من ذلك كله أن تكون العينات معبرة وممثلة لمجتمع البحث بشكل أفضل.

المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها

للتعرف على صورة تعليم نشاط التعبير الشفهي والكتابي في ضوء منهاج الجيل الثاني عند متعلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، كان من الضروري بناء استبيان يمكن من خلاله مناقشة إشكالياتها، وتحسس الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية من مختلف جوانبها؛ وبعد أن تمّ الحصول على إجابات للأسئلة الموجهة لمعلمي اللغة العربية للطور الابتدائي، جاءت نتائج البحث كالتالي:

1- زياد علي الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، ط1، 2010م، ص16.
2- دنكن ميتشل، معجم علم الاجتماع، (تر) محمد إحسان الحسن، دار الطليعة، لبنان، ط1، 1986م، ص179.

المطلب الأول: محور البيانات الشخصية

1 - التخصص:

الجدول 1.3: يبين توزيع العينة حسب التخصص

النسب المئوية	التكرارات	تخصصات المدرسين
30%	15	أدب عربي
20%	10	علم النفس
50%	25	تخصصات أخرى
100%	50	المجموع

يشير الجدول 1.3 إلى التخصصات الدراسية لأفراد عينة البحث، ويبين بأن أكبر نسبة مسجلة (50%) هي نسبة المعلمين من تخصصات أخرى، ويعزى السبب في ذلك إلى ميل هؤلاء إلى انعدام التوظيف إلا في قطاع التعليم خاصة بعد خروج أغلب المعلمين للتقاعد النسبي، ونظرا لطبيعة التعليم في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي والتي تتميز بوجود مواد مختلفة يدرسها المختار لهذا المنصب، فإن متخرجين من مختلف التخصصات يعملون كمعلمين، وتليها نسبة المعلمين المتخصصين في الأدب العربي بنسبة 30%، وهو التخصص الذي يتلاءم أكثر مع هذه المرحلة؛ لأن اللغة العربية فيها تحتل الصدارة خاصة في التعليم الابتدائي الذي يركز على تعليم المتعلم اللغة العربية السليمة التي تمكنه من تعلم معارف أخرى في مواد أخرى أيضا.

في حين قدرت نسبة المعلمين الذين ينتمون إلى تخصص علم النفس بـ 20% فقط، وهم يملكون كفاءة أكبر من غيرهم، فهم يتحصلون خلال مشوارهم الجامعي في هذا التخصص على المعارف والتطبيقات اللازمة لدراسة شخصية المتعلم وكيفية التأثير فيها وجعله فردا فاعلا في المجموعة.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

2- نمط التوظيف:

الجدول 2.3: يبين توزيع العينة حسب نمط التوظيف

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
10%	5	مدرسة عليا
70%	35	على أساس الشهادة
20%	10	خريج المعهد التكنولوجي
100%	50	المجموع

يتبين من خلال هذا الجدول أنّ نسبة المعلمين المتحصلين على الوظيفة (على أساس الشهادة)، والتي قدرت بـ 70% تمثل أعلى نسبة، ثم تليها نسبة 20% التي تمثل المعلمين المتحصلين على شهادة خريج المعهد التكنولوجي، في حين مثل خريجو المدرسة العليا الذين تحصلوا على هذه الوظيفة نسبة قدرت بـ 10%، وتشير هذه النسب إلى أنّ الشهادة الأكثر حضوراً هي الشهادة الجامعية، ويعود النقص في شهادة خريجي المعهد التكنولوجي إلى توقف عملية التكوين من جهة وإحالة أغلبهم إلى التقاعد من جهة أخرى، أما شهادة التخرج من المدرسة العليا فتعزى قلة في هذا الطور إلى أنّ أغلب حامليها يفضلون التوجه إلى التدريس في الطورين المتوسط والثانوي، وفق عقود تجمعهم بقطاع الوظيف العمومي.

3- الخبرة المهنية:

الجدول 3.3: يبين توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
46%	23	أقل من 10 سنوات
54%	27	أكثر من 10 سنوات
100%	50	المجموع

يتبين من خلال هذا الجدول، بأنّ ذوي الخبرة المهنية أكثر من 10 سنوات حاضرون بقوة داخل مجموعة المعلمين، إذ بلغت نسبتهم 54%؛ في حين أنّ نسبة ذوي

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الخبرة المهنية أقل من 10 سنوات بلغت 46%، وتجدر الإشارة هنا إلى أن أصحاب الخبرة لديهم قدرة وكفاءة عالية المستوى تساعدهم على ممارسة نشاط التعليم ببساطة وسهولة، كما يكونون أكثر قدرة على تشخيص المشكلات التي تواجه التعليم والتعلم في هذا الطور، والتفكير في الحلول المختلفة المناسبة؛ وبالرغم من أن تواجد أصحاب الخبرة الأقل محكوم بالحاجة الماسة للمعلمين في هذا الطور، فإنهم بدورهم سينظمون لاحقاً إلى ذوي الخبرة في عمليات التقويم والتطوير، فيضمنون بذلك الاستمرارية في تكوين جيل جديد من المعلمين قادر على مواكبة التطوير والتحديث في المنظومة التربوية، مما ينعكس إيجاباً على نجاح العملية التعليمية.

المطلب الثاني: محور التعبير الشفهي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني

1- جديد إصلاحات الجيل الثاني فيما يخص نشاط التعبير الشفهي

وفي سؤال طرح بالصيغة (ما جديد إصلاحات الجيل الثاني فيما يخص نشاط التعبير الشفهي؟)، قدمت إجابات ارتكزت على المستجدات التي توخاها الإصلاح من حيث الإجراءات والأهداف، نستعرض أمامكم أهم النقاط التي تضمنتها إجابات المعلمين:

- الاهتمام بتنمية القدرات اللغوية لدى المتعلمين، بالتركيز على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.
- بث روح الفاعلية والنشاط في التعبير الشفهي، وذلك من خلال الجرأة في الإلقاء، ومسرحة أحداث بعض النصوص المنطوقة.
- توجيههم وتمكينهم من النطق السليم والصحيح للكلمات.
- إثراء رصيدهم اللغوي والمعرفي باستخدام مهارة الاستماع؛ لأنّ التعبير الشفهي يعتمد في الأساس على المشاهدة واستخدام الاستماع.
- تشجيع المتعلمين على التواصل مع الآخرين بتعزيز الثقة لديهم ببذل مجهودات أكثر.
- التقيّد بالحجم الساعي للتعبير الشفهي من طرف المعلمين لإعطاء فرص للمتعلمين.
- زيادة الحجم الساعي للتعبير الشفهي، بإضافة حصة خاصة بفهم المنطوق.

تشير إجابات المعلمين إلى أنّ نشاط التعبير الشفهي يكتسي أهمية بالغة في التعليم الابتدائي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، فلقد تمّ اعتباره من دعائم التعلم الذي يعني «الانتقال من مستوى معرفي وكفائي بسيط إلى مستوى أعلى، بإضافة معلومات جديدة

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

بمساعدة المدرّس وذلك بواسطة نشاطات مناسبة¹، لذلك تمّ وضعه حيز الخدمة بخاصية جديدة تركّز على نقل المتعلّم إلى جو متميّز يتشارك فيه مع بقية أقرانه على اكتساب المعرفة بشقّي ألوانها، هذا الجديد الذي ركّز عليه تناول نشاط التعبير الشفهي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني يتطلب من المتعلم أن يكون نشيطا داخل القسم حتى ينجح في امتلاك أداة التواصل الشفهي السليم.

2- معالجة الصعوبات التي طرحها معلمو التعليم الابتدائي حول تقديم نشاط التعبير الشفهي في سؤال طرح بالشكل (هل هناك في منهاج الجيل الثاني ما يعالج الصعوبات التي طرحها معلمو التعليم الابتدائي حول تقديم نشاط التعبير الشفهي؟) نلخصت إجابات المعلمين في الجدول 4.3. الموضح أسفله.

الجدول 4.3: يبين مدى نجاعة منهاج الجيل الثاني في معالجة الصعوبات التي طرحها معلمو التعليم الابتدائي حول تقديم نشاط التعبير الشفهي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
20%	10	لا
30%	15	أحيانا
100%	50	المجموع

يتبيّن من هذا الجدول أنّ 50% من المعلمين أجابوا بأنّ في المناهج الجديدة ما يعالج النقص الملاحظ سابقا بخصوص هذا النشاط؛ فالمنهاج المعدل من وجهة نظرهم تخلص من سلبيات ونقائص المناهج الدراسية السابقة بالإتيان بمحتويات جديدة تحرّرت المتعلم من كوادر المعرفة الجاهزة، فالتعلم في ظلّ النظرية البنائية التي تبناها المنهاج الجديد جاء ليحارب انخول والاتكالية في الحصول على المعلومات، واعتمد على الطرائق النشطة التي تقوم على إقحام المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وإشراكه فيها ببناء تعلماته بنفسه؛ لبيان إمكانياته الفكرية والمهارية، وتشجيعه على المبادرة، والإبداع، والابتكار، والعمل الجماعي،

1- عبد القادر برشي، مقدمة المنهاج (سؤال وجواب)، مهاجر تعليمية، الجلفة، دت، ص 04.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

قصد تبادل الخبرات حتى يحقق الفرد الذي يصبو إليه المجتمع من الجهد التربوي، فينشأ معتزاً بهويته وانتمائه الحضاري متفتحا على الآخر¹.

وتشير نسبة 30% إلى المعلمين الذين يرون بأنّ العلاج كان في بعض الأحيان، ممّا يعني أنّ المنهاج عاجل بعض الجوانب التي ساعدت المعلم على ممارسة عمله بيسر وسهولة، لكن عدم علاجه لجوانب أخرى أعاق عمل المعلم، وترتب عن عدم شمولية العلاج لكل أوجه الفشل الملاحظة في المناهج السابقة ضعف في عملية التعلم، فالمعلم الذي يعتبر «أحد العناصر الأكثر أهمية في الوسط التربوي للتلميذ»² والذي يعمل على تنشيط دور المتعلمين وتزويدهم بالمحتويات المعرفية المناسبة، لا يجد أي فرصة للعمل بأريحية في ظلّ هذا الفشل، مما ينعكس سلبياً على مصداقية المنهاج.

في حين تشير نسبة 20% إلى أنه لا يوجد علاج في مناهج الجيل الثاني، وهي بذلك تعزز الحديث السابق الذي أشرنا فيه إلى أنه لا تزال المشكلات التي تركتها المناهج الدراسية السابقة موجودة أيضاً في المناهج الجديدة، وهذا يعني أنّ هذه الأخيرة ركزت على علاج مشكلات معينة وأهملت علاج مشكلات أخرى، فنتج عن هذا التعاقب في الإصلاحات دون بلوغ الأهداف في كل مرة عدم استقرار في المناهج التربوية، وهو ما سيكون له التأثير السلبي البالغ في التعليم لاحقاً.

3- معالجة الصعوبات باستعمال طرائق جديدة أُقترحت في مناهج الجيل الثاني خلال تسيير حصة التعبير الشفهي

حول سؤال طرح كالتالي: (ما هي أهمّ الطرائق النشطة التي أكدت عليها مناهج الجيل الثاني في تسيير حصة التعبير الشفهي؟)، سجلنا الإجابات التالية:

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 10، 09.
2- رشيد بناني، من البيداغوجية إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م، ص77.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 5.3: يبين أهمّ الطرائق النشطة لمعالجة الصعوبات التي أكدت عليها منهاج الجيل الثاني في تسيير حصة التعبير الشفهي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
26%	13	حل المشكلات
8%	04	الاستقرائية
0%	00	التعينات
26%	13	المشروع
40%	20	العصف الذهني
100%	50	المجموع

نظرا لأهمية اختيار الطريقة التعليمية الملائمة لنشاط معين، فإن المهتمين بمجال التربية والتعليم حاولوا ابتداء طرق جديدة فعالة تمكن المعلم من القيام بالعملية التبليغية، وتحقيق النتائج المرجوة من العملية التعليمية/التعلمية، باعتبار إنها «الوسيلة التواصلية في العملية التعليمية، وهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء»¹، لذا فقد أعطيت للمعلم في ضوء منهاج الجيل الثاني صلاحية اختيار الطريقة المناسبة لكل ميدان من ميادين اللغة العربية مع مراعاة ملائمتها لمختلف المواقف التعليمية وخصوصية كل متعلم، فالمعلم هنا يعمل على الاهتمام بالعلاقات الإنسانية قبل الاهتمام بالجانب المعرفي؛ وباعتبار طرائق التعليم «أساليا يتبعها المعلم في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ»²، يتوجب على المعلم أن يوجه نشاطهم توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم، فيشعرون بمسئوليتهم تجاه أنفسهم في اكتساب المعرفة، وبذلك تخلص مهمة المعلم في تهيئة الجو التعليمي وتقويم نشاط متعلميه، وفي ذات السياق يمكن أن نذكر أهم الشروط التي تقوم عليها الطريقة الجيدة³:

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ص 42.

2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 102.

3- ينظر: محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، ط1، 2008م، ص 59.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

- أن تحدّد أهدافا واضحة أمام المتعلمين.
- أن تثير انتباه المتعلمين وتساعدهم على الابتكار.
- تركز على النشاط الايجابي من طرف المتعلم، والتوجيه من طرف المعلم.
- أن تسمح بالعمل الجماعي، ولا تغفل العمل الفردي.

نستخلص من الجدول أعلاه أنّ طريقة العصف الذهني حظيت بنسبة قدرت 40% هي الأكبر، إذ يعتبرها المعلمون الطريقة النشطة التي جاء بها منهاج الجيل الثاني الأفضل والأكثر ملائمة في تسيير حصة التعبير الشفهي، ثمّ تليها كل من طريقة حل المشكلات وطريقة المشاريع بنسبة 26% كثاني طريقتين نشطتين في حصة التعبير الشفهي يمكن اعتمادهما والتعويل على نتائجهما، وجدير بالأمر أن نشير هنا إلى أنّ التركيز على طرائق التدريس في منهاج الجيل الثاني يعتبر قضية هامة من القضايا التعليمية التي لا تزال تحت البحث والدراسة، فالطريقة التعليمية عبارة عن «أسلوب فني قائم على معطيات تربوية ونفسية، يعتمدها المربي لتنفيذ البرامج والأهداف، لها تأثير بالغ في نموّ الطفل وتحصيله الدراسي بما هو مقرر في الأهداف والغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها»¹، ووفقا لهذا المدلول كان الحديث عنها في المناهج الدراسية المختلفة ضروريا جدا، وذلك من أجل لفت انتباه المعلم إلى أهميتها والحرص على توظيفها في عمله الميداني؛ ولأنّ لها خصوصيتها مرتبطة بالزمان والمكان، كان التجديد في كيفية استخدامها ضروريا أيضا في التعليم الحديث، فبعد أن كانت تجعل من المعلم محور العملية التربوية، حيث يكون هو القطب الإيجابي في أي نشاط تعليمي، في حين يكون الطفل (المتعلم) متلقيا فحسب، صارت اليوم تجعل من المتعلم مركز اهتمامها؛ حيث يبرز دوره في الأنشطة المختلفة بفعالية كبيرة، ويبقى دور المعلم منحصرًا في التوجيه والإرشاد ومساعدة المتعلم على الاستجابة لممارسة نشاطاته بحرية كاملة مستغلا مواهبه وقدراته²، «ويجمع معظم المربين على أن طريقة حل المشكلات هي أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية التعلمية، سواء ما

1- الحفناوي بوزكري، تعليمية أنشطة اللغة العربية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية الجزائرية، دراسة وصفية تحليلية نقدية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، إشراف الأستاذ فرحات عياش، جامعة الحاج لخضر-باتنة، السنة الجامعية: 2010/2009م، ص85.

2- ينظر: الحفناوي بوزكري، المرجع نفسه، ص85.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

تعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، إذ تبين أن الخطوات هي نفسها في النشاطين، حيث تبدو وكأنها الطريقة الطبيعية للتعلم¹، ولا يتأتى ذلك إلا بطرائق تدريس نشطة حددتها البيداغوجيا الحديثة، تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، وكانت أهم أهدافها²:

- تنمية قدرة المتعلم على اختيار أساليب تعلمه.
- التعاون مع الآخرين من أجل الوصول إلى المعرفة وتوليدها.
- شعور المتعلم بالفاعلية الذاتية.

في حين جاءت طريقة الاستقراء* التي حظيت بقبول 8% من المعلمين الذين يرونها أفضل طريقة تناسب مع نشاط التعبير الشفهي، كونها تساعد المتعلم على استقراء المشاهد والصور والتعبير عنها؛ أما طريقة التعيينات فقد كانت نسبة القبول بها 0% لتشير إلى وجود إجماع على عدم مناسبتها لهذا النشاط، لكننا لاحظنا حقيقة صادمة تمثل في جهل بعض المعلمين بطريقة الاستقراء، وجهلا كليا بطريقة التعيينات، مما أدى إلى إصدار أحكام غير صحيحة، بسبب قلّة تكوينهم (المعلمين) في الطرائق النشطة وعدم معرفتهم لطريقة العمل بها، نتيجة لعدم الاطلاع على الوثائق المستجدة في المجال التربوي. لذا فإنه يمكن القول بأن المعلمين قد أخطأوا عندما لم يؤشروا على طريقة التعيينات، لأنّ لها دورا كبيرا في تدريب جميع المتعلمين على الإنتاج الشفهي.

ويمكن تعريف التعلم بأنه «إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حلّ المشكلات، ويحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير

1- محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص 109.

2- ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، ص 09.

* طريقة الاستقراء: هي الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 323. فهي تعتمد على النمط العقلي حيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، وتبدأ بدراسة الجزئيات وخصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينهما وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة¹، فاختيار الطريقة الملائمة لأي نشاط تعليمي من شأنه أن يحسّن من مردودية التعلم ويثري الرصيد اللغوي للتعلم في نشاط التعبير خاصة، فالتعلم الفعال هو التعلم القابل للبقاء والاستمرار لاستخدامه في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية، فيعود عليه بالمنفعة والتحسين الملحوظ في مستوى اكتساب المعارف وتوظيفها بالشكل المناسب.

4- استباق حصص التعبير الشفهي بحصة فهم المنطوق

وحول سؤال طرح كالآتي (هل استباق حصص التعبير الشفهي بحصة فهم المنطوق يعد مناسباً لإنجاح الإنتاج في التعبير الشفهي؟) سجلت الإجابات على الجدول 6.3 الموالي:

الجدول 6.3: يوضح إجابات المعلمين حول جدوى استباق حصص التعبير الشفهي بحصة فهم المنطوق لإنجاح الإنتاج في التعبير الشفهي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
78%	39	نعم
22%	11	لا
100%	50	المجموع

حسب إجابات المعلمين على هذا السؤال، نلاحظ من خلال الجدول أنّ 78% من المعلمين يوافقون على أن استباق حصص التعبير الشفهي بحصة فهم المنطوق يمثل إضافة إيجابية لهذا النشاط؛ لأنّ نشاط فهم المنطوق على حد قولهم يعدّ انطلاقة جيدة للمتعلمين تزودهم بمعارف جديدة، وتدرّبهم على حسن الاستماع واستنباط الأفكار التي يطلب منهم تجسيدها لاحقاً في حصة التعبير الشفهي، كما أنّ نص فهم المنطوق يهدف دائماً إلى «صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمّنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطالب اللغوي، يستمع إليه المتعلّم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 46.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق، وجودة الأداء، وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة» إلى ذلك حسب طلب المتعلمين.

وفي المقابل ترى مجموعة من المعلمين نسبتها 22% عكس ذلك؛ إذ تعتبر تقديم حصة فهم المنطوق عن حصة الإنتاج الشفهي لا يمكن لها أن تقدم أي إضافة إلى هذا النشاط، وذلك غير صحيح إطلاقاً بالنظر إلى ما قلناه سابقاً؛ حيث أن حصة فهم المنطوق تلعب دوراً مهماً للمتعلم من أجل الانطلاق في حصة التعبير الشفهي بزاد لغوي يسمح له بتوظيف المفردات المكتسبة.

5-مساءلة حول زيادة حصص التعبير الشفهي في الطورين الأول والثاني مقارنة بالطور الثالث، ومدى تماشيها مع إمكانيات التحصيل اللغوي عند المتعلم

وحول السؤال (هل أن جعل حصص التعبير الشفهي في الطورين الأول والثاني أكثر من الطور الثالث يتماشى وإمكانيات التحصيل اللغوي عند المتعلم؟) تم تدوين الإجابات في الجدول 7.3. الموالى:

الجدول 7.3: يوضح إجابات المعلمين حول جعل حصص التعبير الشفهي في الطورين الأول والثاني أكثر من الطور الثالث، متماشياً مع إمكانيات التحصيل اللغوي عند المتعلم

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
30%	15	لا
20%	10	أحياناً
100%	50	المجموع

يتبين في هذا الجدول أنّ أكبر نسبة كانت للاقتراح الأول "نعم"، حيث بلغت 50%، وهي تشير إلى أنّ التركيز على التعبير الشفهي في الطور الأول والثاني من

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 04.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

التعليم الابتدائي يتمشى مع إمكانيات التحصيل اللغوي لدى متعلمي هذين الطورين؛ حيث يتلقى المتعلم كل المعارف التي تجعله يتمكن من إنشاء جمل سليمة وصحيحة من الناحية الصرفية والنحوية والتركيبية، لبلوغ الكفاءة الشاملة المتمثلة في «التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة وقراءة نصوص بسيطة، يغلب عليها النمط الحوارى تتكون من عشر كلمات إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة، وإنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»¹.

ويرى 30% من المعلمين عكس ذلك، فهذا الإجراء من وجهة نظرهم لا يتوافق مع سن المتعلمين وإمكاناتهم، وبالرغم من أن المتعلم في هذين الطورين يحتاج إلى التزود بمعجم لغوي سليم يساعده على تشكيل جمل بسيطة ومفيدة أثناء تواصله الشفهي مع المعلم أو مع زملائه، وهو ما يفتقر إليه في هذه المرحلة، فإن هذه الفئة من المعلمين لا ترى حاجة لهذه الزيادة، مما يجعل حججها غير مقنعة؛ في حين يرى 20% من المعلمين إلى أن هذه الطريقة تتوافق مع إمكانيات المتعلمين في بعض الأحيان، ولا توافقها في أحيان أخرى، فقد دلت تجاربهم العملية في الميدان، على وجود نصوص تنضوي تحت نشاط فهم المنطوق، لكنها لا تناسب قدرات المتعلمين في هذين الطورين.

6- أثر حصّة الإنتاج الشفهي المضافة في منهاج الجيل الثاني في تحفيز المتعلم على التعبير الشفهي؟

يبين الجدول 8.3 إجابات المعلمين على المسألة (هل لحصّة الإنتاج الشفهي التي أضافتها منهاج الجيل الثاني، أثر في تحفيز المتعلم على التعبير الشفهي والدفع به إلى تحصيله؟)، وقد دونت الإجابات كالتالي:

1- وزارة التربية الوطنية، دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جويلية 2016م، ص52.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 8.3: إجابات المعلمين حول الأثر التحفيزي لحصة الإنتاج الشفهي المضافة في منهاج الجيل الثاني، على التعبير الشفهي لدى المتعلم والدفع به إلى تحصيله.

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
30%	15	لا
20%	10	أحيانا
100%	50	المجموع

يرى نصف المعلمين 50% بأن اعتماد حصة الإنتاج الشفهي يمثل حافزا كبيرا لدى المتعلمين لممارسة هذا النوع من التعبير، وهذا ما دفع بمنهاج الجيل الثاني إلى اعتماد حصة الإنتاج الشفهي بعد الانتهاء من تزويد المتعلم بمعارف جديدة في حصة فهم المنطوق والتعبير الشفهي؛ حيث أشارت بذلك إلى المدخل التواصلي الذي «يعدّ مدخلا تعليميا وظيفيا يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها الدارسون ممارسة اللغة من خلال مهارات أربع، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وذلك سعيا للتفاعل والتواصل في سياق لغوي سليم»¹، ولذلك حرص منهاج الجيل الثاني على أن تضع حصة الإنتاج الشفهي المتعلم خلالها أمام سياق تواصلي يجعله يشارك فيه بإنتاج تعبير شفهي يعبر فيه عن رأيه أو فكرته اتجاه الموضوع المقدم في ذلك السياق.

تشير نسبة 20% إلى المعلمين الذين أجابوا بالاقترح "أحيانا"، فهذه الحصة من وجهة نظرهم لها تأثير على دافعية المتعلمين في بعض الأحيان فقط نتيجة وجود التفاوت في القدرات والفوارق الفردية فيما بينهم، وهذا ما يشير إلى وجود متعلمين ضعفاء جدا لا يمكن لهذا النشاط أن يحفزهم ولو بالشيء القليل؛ أما نسبة 30% فتشير إلى المعلمين الذين يرون غياب أي أثر تحفيزي لحصة الإنتاج الشفهي، وفسر ذلك بافتقار المعارف المدرجة

1- هداية إبراهيم الشيخ علي، الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلية الشفهية والكتابية، سلسلة البحوث والدراسات من معهد عربي، السعودية، ط1، 2014م، ص03.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

إلى الإثارة التي تجعل المتعلمين محفزين لعملية التحصيل، بالإضافة إلى ضعف المستوى التعليمي للمتعلم، ويتطلب ذلك إحداث التغييرات المناسبة التي تضمني على العملية التعليمية التعليمية إثارة وتشويقاً.

7-الترج والتسلسل في مضمون محتويات التعبير الشفهي

وحول سؤال طرح بالشكل الآتي (هل مضمون محتويات التعبير الشفهي متدرجة ومتسلسلة؟)، تم تسجيل الإجابات على الجدول 09، الموالي:

الجدول.9.3: يوضح إجابات المعلمين حول مضمون محتويات التعبير الشفهي فيما كانت متدرجة ومتسلسلة

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
54%	27	نعم
14%	07	لا
32%	16	أحيانا
100%	50	المجموع

يبين هذا الجدول أن 54% من المعلمين يرون بأن محتويات التعبير الشفهي متدرجة ومتسلسلة، مما يعني أنها تتماشى مع ما يميز هذه المرحلة التعليمية؛ إذ إن الوصول إلى الكفاءة الختامية لهذه المرحلة «يكتسب من خلال المادة، ويتحقق من خلال المسعى التدريجي للعملية التعليمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم»¹.

في حين يرى 32% من المعلمين الآخرين أن تلك المحتويات لا تكون دائماً متسلسلة ومتدرجة، مما يشير إلى ابتعادها عن الشرط المهم الذي يتوجب الالتزام به في تعليمية نشاط التعبير، لذا فإن هذا الأمر سيكون بمثابة مشكلة تعيق المتعلم والمعلم خلال العملية التعليمية؛ أما البقية القلة الممثلة بنسبة 14% فيرون أن تلك المحتويات ليست متسلسلة ولا

1 - عبد القادر برشي، مقدمة المنهاج (سؤال وجواب)، ص02.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

متدرجة، مما يعني وجود نقائص كبيرة داخل الكتاب المدرسي والمناهج الدراسي تتطلب العلاج في أقرب فرصة. ويندرج تحت السؤال السابق مسألتان فرعيتان، هما كالتالي:

1.7. مناقشة مدى إسهام هذا التدرج في إثراء المنظومة اللغوية للمتعلم

وفي سؤال حول مدى إسهام هل هذا التدرج في إثراء المنظومة اللغوية للمتعلم، دونت إجابات المعلمين في الجدول 10.3.

الجدول 10.3: يوضح إجابات المعلمين حول مدى إسهام هذا التدرج في إثراء المنظومة اللغوية للمتعلم

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
58%	29	نعم
20%	10	لا
22%	11	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال تحليلنا لهذا الجدول نجد أن أكبر نسبة قدرت بـ: 58% تمثل فئة المعلمين الذين يرون أن التدرج المعتمد له أثر كبير في إثراء المنظومة اللغوية لدى المتعلم في هذه المرحلة التعليمية؛ إذ تدفع به نحو إثراء مخزونه اللغوي، ليكون في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي قادرا على «استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف، وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية»¹.

وتلي نسبة 22% النسبة السابقة لتشير إلى المعلمين الذين يرون بأن ذلك التدرج يخدم هذه الصيغة التعليمية في بعض الأحيان لوجود محتويات لا تتماشى مع شرط التدرج والتسلسل، مما يعني عدم فاعلية تدرج مضمون محتويات التعبير الشفهي في إثراء المنظومة

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 06.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

اللغوية للمتعلم في أحيان أخرى، وهو ما يتطلب من العاملين في مجال التربية أخذ التدابير المناسبة لمواجهة هذا الإشكال.

أما نسبة 20% فتشير إلى المعلمين الذين يرون عدم إسهام هذا التدرج في إثراء المنظومة اللغوية للمتعلم، بالنظر إلى تجاربهم الشخصية داخل قطاع التعليم، ويدعون إلى التحلي بروح المسؤولية في إعداد التدرجات السنوية.

2.7. مناقشة مدى تماشي هذا التسلسل مع المستوى الانفعالي للمتعلم وعلاقته بالوسط المدرسي والاجتماعي

وفي سؤال حول مدى تماشي هذا التسلسل مع المستوى الانفعالي للمتعلم وعلاقته بالوسط المدرسي والاجتماعي، سجلت إجابات المعلمين في الجدول 11.3.

الجدول 11.3: يوضح إجابات المعلمين حول مدى تماشي هذا التسلسل مع المستوى الانفعالي للمتعلم وعلاقته بالوسط المدرسي والاجتماعي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
62%	31	نعم
08%	04	لا
30%	15	أحيانا
100%	50	المجموع

يتبين من خلال إجابات المعلمين عن هذا السؤال أنّ النسبة المسيطرة هي 62%، وهي تمثل الفئة التي استجابت للاقتراح الأول الذي يعني أنّ التسلسل المعتمد يتماشى مع المستوى الانفعالي للمتعلمين في هذه المرحلة وعلاقته بالوسط المدرسي والاجتماعي لهم، طبعا كما هو مشار إليه في منهاج الجيل الثاني، فكما هو معروف أنّ هذا الأخير أتى بتحسينات تمسّ «المحتويات وطرق التعليم، بحيث يتمّ التركيز على القيم الجزائرية والممارسة في القسم وفهم الدروس بدل حفظها واكتساب المهارات عوض التكرار»¹، وكما هو مشار إليه في هذا المنهاج أنّه «تمّ وضع استراتيجيات الإصلاح بما يخدم المصلحة الوطنية قبل كل

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

شيء، ويستجيب للحاجيات الحقيقية للأفراد والجماعات، ومتطلبات الجهات الوطنية والقطاعات المستفيدة من الدعم، في مجالات التنمية¹، فالملاحظ أنّ المنهاج ركز أن تكون المحتويات التعليمية متماشية مع واقع المتعلم.

وتلي هذه الفئة من المعلمين فئة أخرى تمثل 30% منهم، ترى بأنّ هذا التسلسل تحكمه النسبية في التماشي مع المستوى الانفعالي للمتعلم وبيئته المدرسية والاجتماعية؛ فقد يحصل أن يكون هنالك غياب للانفعال بين المتعلم وهذا النشاط في بعض الأحيان نظرا لكون النشاط لا يتماشى مع البيئة الثقافية للمتعلم إذ أن التعبير عند المتعلم تحكمه «متغيرات مختلفة كنوع الموضوع الذي يدور حوله الحديث والعلاقة بين أطراف الحديث والظروف المحيطة بالحديث مثل زمانه ومكانه»²؛ في حين يرى 10% من المعلمين بأنّ هذا التسلسل لا يتماشى مع الغرض المطلوب، وهاتان النسبتان تشيران إلى أنّ بعض المحتويات التعليمية التي يتلقاها المتعلم داخل هذا التسلسل غير متماشية مع واقعه.

8- تماشي أنماط النصوص المقترحة مع قدرات المتعلم اللغوية الشفهية؟

وفي سؤال صيغ كالاتي (هل أنماط النصوص المقترحة تتماشى مع قدرات المتعلم اللغوية الشفهية؟)، دونت إجابات المعلمين على الجدول 12.3، كالتالي:

الجدول 12.3: يبين رأي المعلمين في مدى تماشي أنماط النصوص المقترحة مع قدرات المتعلم اللغوية الشفهية

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
52%	26	نعم
22%	11	لا
26%	13	أحيانا
100%	50	المجموع

1- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، ص 08.

2- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسيها صعوباتها، ص 185.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

تشير نسب هذا الجدول إلى أن 52% من المعلمين التي تمثل النسبة الأعلى، يرون بأن أنماط النصوص المقترحة تتماشى وتتلاءم مع قدرات المتعلم اللغوية والشفهية، وتليها نسبة 26% التي تمثل فئة المعلمين الذين يربطون ذلك التماشي ببعض الأحيان فقط مع وجود نصوص لا تتماشى مع هذا النوع من القدرة الخاصة بالمتعلم في أحيان أخرى، أما نسبة 22% فتشير إلى أن تلك الأنماط لا تتماشى مع هذا النوع من القدرات اللغوية لذلك فهي بحاجة إلى إعادة النظر في المحتويات المعرفية التي يجب أن تغطيها.

9-تأثير انتقاء الصيغ التعبيرية في تحقيق الإضافة المرجوة للتعبير الشفهي

وفي سؤال تم طرحه بالصيغة (هل انتقاء الصيغ التعبيرية من شأنه أن يحقق الإضافة المرجوة للتعبير الشفهي؟) تباينت الإجابات وفق الجدول 13.3.

الجدول 13.3: يوضح آراء المعلمين المختلفة حول تأثير انتقاء الصيغ التعبيرية في تحقيق الإضافة المرجوة للتعبير الشفهي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
24%	12	نعم
22%	11	لا
54%	27	أحيانا
100%	50	المجموع

تشير نتائج الجدول إلى أن 54% من المعلمين قد أجابوا بالاقتراح "أحيانا" مما يعني أن انتقاء الصيغ التعبيرية من شأنه أن يحقق الإضافة المرجوة للتعبير الشفهي ولكن ليس بشكل دائم، في حين تشير نسبة 24% إلى أن انتقاء الصيغ التعبيرية من شأنها أن تحقق الإضافة المرجوة لهذا النشاط وبشكل دائم، خصوصا وأنّ التعبير الشفهي هو «الأكثر استعمالا بين الأفراد ويعدّ الأسرع في إيصال المراد، فهو يعتمد على المحادثة، ويعتبر مرآة لنفس متحدثها لما يعكس من خواطر ومشاعر»¹؛ في حين تشير نسبة 22% إلى عكس ذلك تماما، فانتقاء الصيغ التعبيرية من وجهة نظرها لا يحقق أي إضافة لنشاط التعبير

1- التعبير الكتابي بين النظرية والتطبيق، الإدارة التربوية، قسم التعليم الابتدائي والسكرتارية التربوية، إدارة المعارف العربية، وزارة التربية والتعليم، دولة فلسطين، ص 04.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الشفهي، وفسروا ذلك بوجود محتويات معرفية لا تتماشى مع عمر المتعلم واستعداده، لذا فإن اكتسابها يعد صعباً عليه، مما يؤدي إلى عدم تحقيق الهدف المطلوب الذي يتصل بالاكتساب اللغوي الذي هو «تلك العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الطفل يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منظمة في قواعد اللغة وطرق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع»¹، أما هنا فنلاحظ أن للاكتساب اللغوي صلة وطيدة بعملية بالتعليم والتعلم، أي صار شعورياً يجب أن تتناسب المحتويات المعرفية معه لتحديث الإضافة المرجوة في التعبير الشفهي عند متعلمي هذه المرحلة التعليمية.

10- مناقشة الطريقة الأنجع لتصحيح الأخطاء التعبيرية للمتعلم في حصة التعبير الشفهي

وحول سؤال كان كالتالي (ما هي الطريقة التي تراها الأنجع لتصحيح الأخطاء

التعبيرية للمتعلم في حصة التعبير الشفهي؟) دونت مختلف الآراء وفق الجدول 14.3.

الجدول 14.3: يوضح الطريقة التي يراها المعلمون الأنجع لتصحيح الأخطاء التعبيرية للمتعلم في حصة التعبير الشفهي.

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
52%	26	بعد الانتهاء من حديثه
48%	24	مقاطعة حديثه وتصحيح الخطأ
100%	50	المجموع

تشير إحصائيات الجدول إلى أن أغلب المعلمين يرون بأن الزمن الأنجع لتصحيح الأخطاء التعبيرية للمتعلم في حصة التعبير الشفهي هو بعد الانتهاء من حديثه، وهذا الرأي يمثل 52% من المعلمين؛ في حين نرى أن 48% من المعلمين الآخرين يرون عكس ذلك ويظنون أن مقاطعة حديث المتعلم لتصحيح الخطأ هو الطريقة المثلى لتصويب تعبيرات

1- سيد أحمد منصور وعبد المجيد، علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982م، ص184.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المتعلمين ومعارفهم اللغوية، لأنه يتوجب على المتعلم أن يلاحظ خطأه ويصحّحه في الآن نفسه، لكي يستوعب ذلك ولا يقع في الخطأ مرّة أخرى، ويرى أغلب المختصين بأن هذا هو الرأي الأنسب.

11- تأثير تنوع الوضعيات في تفعيل حصص التعبير الشفهي وتمثلها وتذوقها

وحول سؤال نصه التالي (هل يؤثر تنوع الوضعيات المعدّة والمجسّدة وفق استراتيجيات واضحة في تفعيل حصص التعبير الشفهي وتمثلها وتذوقها؟) دونت الإجابات في الجدول 15.3.

الجدول 15.3: يوضح تأثير تنوع الوضعيات المعدّة والمجسّدة وفق استراتيجيات واضحة في تفعيل حصص التعبير الشفهي وتمثلها وتذوقها

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
14%	07	لا
66%	33	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 66% تشير إلى المعلمين الذين أجابوا بالمقترح "أحيانا" عن هذا السؤال، في حين يرى البعض الآخر أنّ تلك الوضعيات تساهم في تفعيل حصص التعبير الشفهي وتذوقها بالنسبة لمتعلمي المرحلة الابتدائية، وهذا ما توضّحه نسبة 20%، فالملاحظ أنّ الوضعيات التي أشار إليها منهاج الجيل الثاني لها دور في الوصول إلى الأهداف التي تنشدها العملية التعليمية؛ إذ إنّ الوضعيات هي «مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدّد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ، الذي يتسلح بدوره بمجموعة من المعارف والقدرات الكفاءات الوظيفية، قصد حل هذه الوضعيات المعقدة والمركبة، والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفاءات والقدرات المكتسبة، عبر مجموعة من التعلّات والموارد المدرسية

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المنجزة مسبقاً¹؛ ومن الأهمية بمكان دعم نشاط التعبير الشفهي عن طريق التنوع في توظيف أشكالها وأنواعها، التي تساهم في فهم بعض أنشطة اللغة العربية من طرف المتعلم، ونذكر من هذه الوضعيات²:

- وضعيات لبناء المعارف والتعلّيات.
- وضعيات لتعلم التجنيد.
- وضعيات للتقويم.

أما نسبة 14% فتشير إلى بقية المعلمين الذين يرون عكس ذلك، مما يدل على عدم فهمهم لدور الوضعيات التعليمية وأهميتها في دعم هذا النشاط والرفع من نتائجه الإيجابية على المتعلمين في هذه المرحلة التعليمية الحساسة.

12- المهارات اللغوية المساعدة للمتعلم في تحسين جودة التعبير الشفهي والكتابي

وحول سؤال طرح كالتالي: (في رأيك ما هي أهمّ المهارات اللغوية المساعدة للمتعلم في تحسين جودة التعبير الشفهي ثم الكتابي لاحقاً؟) تنوعت إجابات المعلمين.

وحسب ما قدّم من إجابات نجد أنّ العمليات التي نتدخل في تشكيل أهمّ المهارات اللغوية التي يراها المعلمون تساعد المتعلم في تحسين جودة التعبير الشفهي والكتابي لديه هي أربع عمليات:

- العمليات العقلية: والمتمثلة في الفكرة.
- العمليات اللغوية: وتمثل في الأسلوب.
- العمليات الصوتية: وتمثل في الكلام أو النطق.
- العمليات الملمحية: وتمثل في الهيئة وما يصاحبها من إشارات اليد وتلميحات الوجه؛ إذ يتمّ فيها الانطلاق من دراسة نصوص القراءة والمطالعة التي تجعل المتعلم يتزود بزاد معرفي ولغوي وفي يحسّن من مستوى التعبير الشفهي والكتابي لديه.

1- زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، ص 89

2- زينب بن يونس، المرجع نفسه، ص 89.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

إنّ ما قدمه المعلمون ليس إجابة عن السؤال، بل هو ذكر للعمليات التي يستخدمها المتعلم في ممارسته للتعبير الشفهي، ونفهم من ذلك أنّ المعلمين لا يملكون إجابات شافية لهذا السؤال بسبب جهلهم بتلك الفنون اللغوية التي تعين على «تنمية الحسّ اللغوي عند المتعلّم، أي حسّه بقيمة الفكرة، وقيمة الكلمة ودقتها ومناسبة الأسلوب، وثراء الصور الخيالية، واكتساب القيمّ واستخلاص العبر والاتجاهات الإيجابية التي يتضمنها النص المنطوق»¹.

في حين نجد البعض منهم يؤكّد على أهمية المهارات اللغوية وينسب لها الدور الفعال في الارتقاء بالمتعلم إلى درجة عالية من التعبير بنوعيه، فهي ضرورة من الضرورات الواجب توافرها لخدمة التعبير، وقد أشرنا في الفصل الأول إلى أهمية الفنون اللغوية وارتباطها ببعضها، وغايتها في كل ذلك تمكين المتعلم من جودة التعبير بنوعيه؛ فالقراءة على سبيل المثال تعدّ من أهمّ المهارات اللغوية التي تسهم بدور فعّال في الإثراء اللغوي الذي يستثمره المتعلم في مختلف الانتاجات اللغوية، فيتمكن من بلوغ تحصيل معرفي ولغوي ثري يسمح له بإنتاج تعبير شفهي أو كتابي سليم اللغة والأداء، وقد سبقت الإشارة إلى أن القراءة نطلب أن تكون للمتعلّم جملة من الاستعدادات الواجب توافرها^(*).

13- الوسائط التي ينصح بالاستفادة منها لتطوير نشاط التعبير الشفهي

وعن سؤال طرح للمعلمين بالصيغة (ما هي أهمّ الوسائط التي ينصح بالاستفادة منها لتطوير نشاط التعبير الشفهي لدى المتعلّم؟)، يمكن تلخيص الإجابات التي تم الحصول عليها كالتالي:

تشير إجابات المعلمين إلى أنّ الكتاب المدرسي والكتب الخارجية التي تحوي مواضيع ذات طابع تربوي واجتماعي وأخلاقي ووسائط فعالة في تطوير نشاط التعبير الشفهي لدى المتعلمين، فهي تسهم في تكوين جيل متشبع بالقيمّ الإنسانية مطلع الثقافات الأخرى ومزود بمعارف تسمح له أن يكون عضوا فعّالا يعرف ما له ما عليه (حقوقه وواجباته)، لكن هؤلاء المعلمين لم يفصلوا في الشروط التي ينبغي أن تتوفر في تلك نصوص تلك الوسائط

1 - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص06.

(*) للاستزادة يمكن الرجوع إلى المبحث الأول من الفصل الأول.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

التربوية حتى تصبح ذات فائدة بالنسبة لمتعلمي هذه المرحلة التعليمية، نذكر أهم تلك الشروط كالتالي:

- يجب أن تكون النصوص ملائمة للمتعلمين وفي مستوى إدراكهم¹.
- أن تتصل بمناسبة تصلح أن تكون تمهيدا لها.
- أن تتألف من صور واضحة متكاملة لهذا العصر من حيث خصائصه الفنية، وأدبه، وتاريخه المرتبط بهذا الأدب².

إضافة ذلك يجب الانتباه إلى حسن اختيار وانتقاء الألفاظ حسب ما وضعت له، كالحديث عن السيرة النبوية، والتخلي عن السلوكيات السيئة وغيرها... الخ.

14- الاستعانة بالإيحاءات والإيماءات خلال تدريس حصة التعبير الشفهي

وعن سؤال طرح كالتالي (هل تستعين بالإيحاءات والإيماءات في تدريسك لحصة التعبير الشفهي؟) دونت الإجابات في الجدول 16.3.

الجدول 16.3: يبين إجابات المعلمين حول استعمال الاستعانة بالإيحاءات والإيماءات خلال تدريس حصة التعبير الشفهي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
70%	35	نعم
0%	00	لا
30%	15	أحيانا
100%	50	المجموع

يشير الجدول إلى أن 70% هي أكبر نسبة متحصل عليها، تشير إلى أن أغلب المعلمين يستعينون بالإيحاءات والإيماءات في تدريسهم لحصة التعبير الشفهي، ذلك أن تلك

1- ينظر: محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة، مصر، ط1، 1948م، ص55.

2- ينظر: عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية)، ص266، 267.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المهارات تدخل في الإلقاء الجيد والقوي من حيث إن أغلب المعلمين يؤكدون على «توظيف لغة الجسم (الحركات الجسمية المعبرة لشدّ انتباه المستمعين)»¹.

في حين نلاحظ أنّ نسبة 30% تمثل فئة المعلمين الذين تكون استعانتهم بذلك تتمّ حسب الموقف التواصل، فأحيانا يلجؤون إلى ذلك وفي أحيان أخرى يكتفون بالكلام فقط.

وتشير نسبة 0% إلى أنّ جميع المعلمين يتفوقون على أهمية الاستعانة بالإيماءات والإيماءات داخل حصة التعبير الشفهي؛ إذ أنها من المهارات التي تؤدي دورا مهما في إيصال المعنى بشكل واضح، وتساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب أكثر.

15- تدوين المعلمين للنقاط المهمة التي يتفاعل معها المتعلم في حصة التعبير الشفهي

وحول سؤال (هل تقوم بتسجيل بعض النقاط المهمة التي يتفاعل معها المتعلم في حصة التعبير الشفهي؟)، توصلنا من خلال قراءة إجابات المعلمين إلى أنّهم جميعهم يقومون بتسجيل النقاط الهامة، وهدفهم في ذلك تحسين أداءهم البيداغوجي بالكشف عن المواقف التي تجلب انتباه المتعلم وتثير انفعالاته الإيجابية، فيعملون على تعزيزها لتحقيق التواصل مع المتعلم؛ إذ أن لفت انتباه المتعلم أثناء العملية التعليمية التعليمية يساعد في إثراء رصيده اللغوي ويعزز قدراته، ويدفعه لبذل طاقة إضافية لتحسين مستواه الفردي والجماعي، فوضع الألفاظ والصور مثلا، يترك أثرا إيجابيا في نفسية المتعلم فيمكنه من إنتاج أفضل عن طريق التحدث الذي يتمّ به التواصل والإيصال، فالتعبير الشفهي يعتمد بالدرجة الأولى على «المحادثة ولا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية، وهي تعليم خاص وأساسي لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في وجدان الإنسان من خواطر يعبر الفرد عنها شفويا وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة، وأجمل الألفاظ المعبرة، وأرقى التشبيهات والصور»²، فمن خلال التحدث يصل المتعلم إلى الرّبط بين المطلوب منه والهدف التعليمي الذي يجب أن يحققه في هذا النشاط.

1- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 160.

2- راتب قاسم عاشور ومحمد نغري مقدادي، المهارات القرائية والكتابة طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2013م، ص218.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

16- التدرّج في أهداف التعبير الشفهي لبناء كفاءته الختامية ثم الشاملة

وفي سؤال نصه (هل التدرّج في أهدافه لبناء كفاءته الختامية وظيفي لتحقيق هذه الأخيرة، ويسهم في تحقيق كفاءة اللغة الشاملة؟) دوت الإجابات على الجدول 17.3.

الجدول 17.3: يبين إجابات المعلمين حول التدرّج في أهداف التعبير الشفهي لبناء كفاءته الختامية وتحقيق كفاءة اللغة الشاملة

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
12%	06	لا
38%	19	أحيانا
100%	50	المجموع

تشير النتائج المسجلة في الجدول إلى أنّ 50% من المعلمين يؤكدون على أنّ هذا التدرّج وظيفي لتحقيق الكفاءة الختامية ممّا يسهم في تحقيق الكفاءة الشاملة تبعا لذلك، والتي هي «هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة، ويتعلق بمادة من المواد ويتّسم بالعموم»¹.

أما النسبة الثانية فهي 38% وتمثل فئة المعلمين الذين أجابوا عن هذا السؤال بالاقترح "أحيانا"، في حين نرى أنّ نسبة 12% تحتل المرتبة الأخيرة من حيث الارتفاع، وهي تشير كما هو موضح في الجدول إلى المعلمين الذين أجابوا بـ "لا" الذي يعني أنّ ذلك التدرّج لا يساهم في تحقيق الكفاءتين، ومن ذلك نستنتج أنّ المتعلم في المرحلة الابتدائية يواجه صعوبة كبيرة في الوصول إلى نواتج التعلّم والتي هي «عبارات تصف كل ما يتوقّع أن يكتسبه المتعلم من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، وفق مؤشرات قياسية محدّدة، ويكون قادرا على أدائه في نهاية دراسة مقرر دراسي، أو برنامج تعليمي محدّد»².

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 13.

2- فاروق عبده وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات تربوية لفظا وكتابة، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2004م. ص 04.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

وهي تكافئ الأهداف التعليمية من حيث الأهمية ووجوب وصول المتعلم إليها في مرحلة تعليمية معينة.

17-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين خلال حصة الإنتاج الشفهي

وحول سؤال نصه التالي (هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين داخل القسم في حصة الإنتاج الشفهي حين تعاملك مع الموضوع المتناول؟) سجلت الإجابات الجدول 18.3.

الجدول 18.3: يبين إجابات المعلمين حول مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في حصة الإنتاج الشفهي أثناء التعامل مع موضوع معين

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
24%	12	لا
26%	13	أحيانا
100%	50	المجموع

يشير الجدول إلى أن 50% من فئة المعلمين الذين شملتهم الدراسة تؤكد على أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين داخل القسم في حصة الإنتاج الشفهي، كما يراعي 26% من المعلمين أحيانا تلك الفروق بين المتعلمين، ويتوقف ذلك على عوامل عدة، كتنوع الموضوع المتناول في حصة التعبير الشفهي حيث يحدث في بعض الأحيان تباين في مستوى الفهم بين المتعلمين، أو الحجم الساعي للحصة الذي لا يكفي للإلمام بالعملية التعليمية-التعليمية...إلخ؛ أما نسبة 24% فهي تمثل تلك الفئة التي أقرت بأنها لا تراعي ذلك خلال تناول هذا النشاط معتبرة كل المتعلمين لديهم نفس المستوى الفكري والاستعداد اللغوي، وهو أمر غير مقبول لأنه لا يوجد مستوى موحد بين المتعلمين من حيث الفهم، والتفكير، والاكتساب، والنطق، والتعبير الشفهي، وينبغي أن يراعى ذلك خلال العملية التعليمية، مما «يتطلب التنوع في الموضوعات والأنشطة والطرائق، ويتحقق هذا عندما يتم تصميم البرنامج في ضوء حاجات التلاميذ المتعددة والمتنوعة والمختلفة، وهذا يعني أن يجد كل تلميذ

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

في البرنامج ما يحقق رغباته، وهذا لا يمنع أن يكون هناك تعزيز شامل لعملية التعلم، وأن يحتوي البرنامج على أنشطة مفتوحة يتمكن كل تلميذ من القيام بها»¹.

18- معايير تقييم التعبير الشفهي، ومؤشرات تحصيل المتعلم

في سؤال تم طرحه بالصيغة (ما هي المعايير التي يتم في ضوءها تقييم التعبير الشفهي؟ وهل له مؤشرات واضحة تعكس مدى تحصيل المتعلم ونسبة التقدم فيه؟)، سجلنا من خلال إجابات المعلمين مجموعة معايير يتم في ضوءها تقييم التعبير الشفهي للتعلم:

- طريقة طرح الفكرة من طرف المتعلم.
 - ترتيب أفكاره مع تسلسلها في جمل واضحة وبسيطة.
 - عدم الخروج عن الموضوع المطلوب.
 - توظيف الشواهد من الشعر، والنثر، والقرآن الكريم، والسنة النبوية.
 - التخلص من الصعوبات والعقد التي تواجهه أثناء التحدث.
 - استخدام أدوات الربط وعلامات الوقف أثناء الحديث.
- كما أجمع المعلمون على مؤشرات تعكس مدى تحصيل المتعلم والتقدم فيه:

- إعداد متعلم له القدرة على التكلم.
- طلاقة التعبير، والقدرة على إبداء الآراء حول موضوع معين.
- اللغة السليمة، والأفكار البسيطة التي تحقق التعبير الشفهي الجيد.
- رغبته في التعبير الشفهي أكثر.

الملاحظ أن هذه النقاط تجيب عن السؤال بنصفه الأول والثاني، لكنها ليست نفسها التي حددها منهاج الجيل الثاني الخاص باللغة العربية، فالمعايير التي يجب اعتمادها في تقييم الكفاءة الخاصة بالتعبير الشفهي هي «ملائمة منتج المتعلمين مع الوضعية، الاستعمال

1- مختار الطاهر حسين، مرشد للمعلم، تعليم التعبير الكتابي، أسسه وآلياته وأتماطه وأقسامه ومراحله وأساليب تدريسه وتقويمه مع التطبيق على سلسلة تعبير وتحرير، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2006م، ص43.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الصحيح لأدوات المادة، انسجام منتج المتعلمين»¹، ومرد ذلك إلى عدم فهمهم للسؤال، ونفس الأمر يتعلق بالمؤشرات، التي هي سلوكات قابلة للملاحظة ناتجة عن تحليل مهام تخص الكفاءة محل التنصيب والنماء، ويصاغ مؤشر التقويم بفعل سلوكي يدمج بين القدرة المنماة والمعرفة المستهدفة، ويسمح مؤشر التقويم دائماً بالتدرج وبناء جهاز (شبكة) التقويم التكويني والتقويم التحصيلي، كما تعتمد هذه المؤشرات على بناء شبكة التقويم بعد تحديد معاييرها التي تساعد المتعلم على مراقبة نشاطه، وتمكن المدرس من معرفة السيرورة واكتشاف النقائص التي تحتاج إلى التعديل والعلاج الحيني² من أجل تطوير التعلمات عند متعلمي المرحلة الابتدائية بشكل خاص.

المطلب الثالث: التعبير الكتابي في ضوء منهاج الجيل الثاني

1- مستجدات التعبير الكتابي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني:

وحول سؤال طرح كالتالي (ما الجديد الذي جاءت به إصلاحات الجيل الثاني فيما يخص نشاط التعبير الكتابي؟)، اختلفت إجابات المعلمين، لكن المتمعن يلحظ تركز الآراء حول الحديث عن ماهية نشاط التعبير الكتابي؛ إذ تلتخص الإجابات المقدمة في القول بأن التعبير الكتابي يعني تلك القدرة على الكتابة، وترك الفرصة للمتعلم للتعبير عن موضوع ما أو فكرة ما. ويعبر المعلمون في ذات السياق عن الصعوبات التي تواجه المتعلم في هذا النشاط؛ حيث نلاحظ في إجاباتهم أن نقص مهاراته اللغوية هو السبب الحقيقي الكامن وراء الصعوبات التي يجدها أثناء ممارسته لهذا النشاط، بالإضافة إلى ضعف رصيده اللغوي والثقافي، فنجد أنه لا يجيد التعبير عن أفكاره بطريقة صحيحة خالية من الأخطاء، مما يحول دون التمكن من مهارة التعبير الكتابي والمهارات الأسلوبية الموازية لها، وتبقى هذه الصعوبة كما تشير إليها إجابات المعلمين نتيجة حتمية للممارسات التعليمية السلبية السابقة، لكن مع الإصلاحات الجديدة التي تعرف بإصلاحات الجيل الثاني أحدثت تغييرات لمساعدة المتعلم على التحكم الذكي في تقنية التعبير الكتابي، والتي تجعله يعبر عما يخلج نفسه من أفكار وطموحات، والهدف من ذلك كله، أن يتمكن في وقت لاحق من كتابة تلك التعابير في

1- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة عملية)، ص 84.

2- طيب نايت سليمان، المرجع نفسه، ص 80.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

شكل فقرات ونصوص قصيرة وبسيطة، مترابطة الجمل ومتسلسلة الأفكار تخدم بشكل صريح موضوعه الذي انطلق منه في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب، وصولا إلى محطة التعبير الكتابي.

2- الفنون اللغوية التي يراعيها المتعلم كل أثناء إنتاجه الكتابي

وعن سؤال (هل يراعي المتعلم كل الفنون اللغوية التي تعلمها أثناء إنتاجه الكتابي باعتبار هذا الأخير وضعية إدماجية؟) سجلت إجابات المعلمين في الجدول 19.3.

الجدول 19.3: يبين إجابات المعلمين حول مراعات المتعلم لكل الفنون اللغوية التي تعلمها أثناء إنتاجه الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
32%	16	نعم
28%	14	لا
40%	20	أحيانا
100%	50	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة مثلت 40% كانت للمقترح الأخير (أحيانا) الذي يشير إلى أن المتعلم يراعي بشكل نسبي جميع الفنون اللغوية في انتاجاته الكتابية، ويتوقف ذلك في نظرهم إلى مقدرة المتعلم على الفهم واستيعاب كل ما يتعلق بتلك الفنون، فمن الواضح جدا أن نجد استعمال المتعلم للفنون اللغوية يتوقف على نسبة فهمه لها والتحكم فيها، كما أن الفروق الفردية بين المعلمين تلعب دورا بارزا في تشكيل هذا النوع من الاستخدام اللغوي.

ويرى 32% من المعلمين أن المتعلم يراعي كل الفنون اللغوية أثناء إنتاجه الكتابي باعتبار هذا الأخير وضعية من وضعيات تعلم الإدماج، والتي هي «وضعية مشكلة مركبة، تتيح الفرصة للمتعلم للتدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادية، معارف

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية»¹، ويفسرون ذلك بأن للمتعلم قدرة كافية على استخدام فنون اللغة العربية، وأن على المعلم أن يعمل على حسن فهمها واكتسابها لدى المتعلمين، وكذا تدريبهم على استخدامها وتوظيفها في إنتاجاتهم اللغوية مشافهة وكتابة.

أما نسبة 28% والتي تمثل الفئة التي أجابت بـ: "لا" على السؤال نفسه، فتشير إلى أن عدم مراعاة المتعلم لكل الفنون اللغوية أثناء التعبير الكتابي يعزى إلى عدم تمكنه منها، ومن كيفية استثمارها والتمرّن عليها؛ ويبقى جديرا بالذكر أن نلتفت إلى أهمية هذا الجانب في الإنتاج الكتابي، لأنّ المتعلم ينطلق من هذا النظام في نشاط فهم المنطوق ليصل إلى فهم المكتوب يعد المحطة الأساسية لتجسيد ما تعلّمه في الأنشطة السابقة؛ إذ أن نشاط التعبير الكتابي صمم من أجل تحقيق مجموعة من الكفاءات نلخصها كالتالي²:

① اختيار الأفكار وتنظيمها: ويتمّ ذلك بـ:

- تحديد معطيات مشروع الكتابة (القصد والموضوع).
- تنظيم الأفكار حسب الترتيب المناسب.
- تسخير المعارف والتجارب والمطالعات لتوليد الأفكار.

② توظيف الكتابة لأغراض مختلفة بـ:

- صياغة نص يستجيب لنية التواصل.
- استعمال الكتابة كوسيلة للتواصل (الرسائل، تهنئة، دعوة، نقل خبر).

لذلك لا بد من استدراك هذا الوضع السليبي بحلول جديدة تساهم في نجاح المتعلم في اكتساب هذه الكفاءات.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص111.
2- محمد فنازي بن بلقاسم، كتابي في التعبير والإنشاء، السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، دار بن سخرية، باتنة الجزائر، د ط، 2015م، ص74.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

3-جدوى الإضافات التي حققتها وضعيات الإدماج في تمكين المتعلم من نشاط التعبير الكتابي، مقارنة بمناهج الجيل الأول

وعن سؤال نصه (هل وضعيات تعلم الإدماج أضافت لنشاط التعبير الكتابي عمّا كان عليه في منهاج الجيل الأول؟) منحت ثلاث خيارات للمعلمين دونت نتائجها في الجدول.18.3.

الجدول.20.3. يبين إجابات المعلمين حول جدوى إضافات وضعيات الإدماج في تمكين المتعلم من نشاط التعبير الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
54%	27	نعم
14%	07	لا
32%	16	أحيانا
100%	50	المجموع

تشير نتائج الجدول إلى أنّ أعلى نسبة بلغت 54% هي فئة الاقتراح الأول "نعم" التي تمثل المعلمين الذين يرون بأنّ نشاط التعبير الكتابي قد عرف ممارسة جديدة في ظل وضعيات تعلم الإدماج التي جاءت بها منهاج الجيل الثاني، حيث توفر هذه الوضعيات الفرصة لممارسة المتعلم للكفاءة المستهدفة، إذ يقوم المتعلم باستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته، مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولا بد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلم الخاصة بالتعبير الكتابي، وأن يستهدف بناء أو تنمية كفاءة ويرتكز على حلّ الوضعية المشكل التي يسعى المعلم من خلالها إلى إعداد المتعلم للقيام بإنتاج كتابي يبرهن فيه على مستوى كفاءته، حيث يكون هو الفاعل في هذا النشاط، أما المعلم فيكون مشرفا وموجها¹.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص12.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

أما نسبة 32% من أفراد العينة قد كانت لهم رؤية مختلفة، حيث أجابوا على هذا السؤال باختيار المقترح الأخير "أحياناً"، ويرون أنه باستثناء بعض الحالات، فإن هذا النشاط لم يشهد أي إضافة جديدة في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى نفس النتائج السلبية التي وصلت إليها المقاربات السابقة.

وتشير نسبة 14% إلى المعلمين الذين يرون عكس ذلك، فالإجابة باختيار المقترح "لا" تعني عدم وجود إضافة مقدمة من طرف وضعيات تعلم الإدماج لنشاط التعبير الكتابي، وهذا يدعم تلك الرؤية التي تجعل من المتعلم عقلاً فارغاً يضع فيه المعلم ما يشاء، وهذه الذهنية تدفع المتعلم نحو الكسل والتواكل ولا تخرجه دائرة الخمول والفشل، وبدل أن تأتي على تنمية المهارات لدى المتعلم بأكبر قدر ممكن، لإعداده حتى يصبح مواطناً مسؤولاً ذا شخصية مستقلة، وقادراً على اتخاذ القرارات والتسيير، وعلى التكيف مع التغيرات السريعة التي يشهدها مجتمعنا المعاصر¹، فإننا ندفعه نحو الجمود والخمول فنحول دون بناء مواطن فعال في مجتمعه وحضارته.

إن الملاحظ في هذه الإجابات تباينها الكبير في وصف الوضع الحقيقي الذي يعرفه نشاط التعبير الكتابي في وضعيات تعلم الإدماج التي جاءت بها إصلاحات الجيل الثاني، حيث يوحي هذا الاختلاف بأن هؤلاء المعلمين لم تكن لهم رزمة تكوينية موحدة تحرص على تزويدهم بكل ما هو مستجد في إصلاحات الجيل الثاني، وفي الحقيقة ثبتت مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وجود إضافات جديدة تقدمها وضعيات تعلم الإدماج لنشاط التعبير الكتابي بهدف تحسين المحصول اللغوي لمتعلمي هذه المرحلة، حتى يمتلكوا «القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح ترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول»².

1- ينظر: رشيد بناني، من البيداغوجية إلى الديدكتيك (دراسة وترجمة)، ص 76.

2- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 19.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

4- مناقشة إمكانية تغطية المحتوى من خلال ثلاث حصص للتدرّب على التعبير الكتابي المخصصة لمقطع تعليمي واحد

وحول سؤال (هل وجود ثلاث حصص للتدرّب على التعبير الكتابي خلال المقطع التعليمي الواحد كافية لتغطية محتوى المنهاج؟) سجلت إجابات المعلمين على الجدول.21.3.

الجدول.21.3.: يوضح إجابات المعلمين حول مدى كفاية الحصص الثلاث المخصصة للتدرّب على التعبير الكتابي، لتغطية محتوى مقطع تعليمي واحد

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
40%	20	نعم
34%	17	لا
26%	13	أحيانا
100%	50	المجموع

تبين نتائج الجدول أنّ أكبر نسبة قد كانت للمقترح الأول "نعم" والتي بلغت 40%، في حين نجد ثاني أكبر نسبة قدمت للمقترح الثاني "لا" وهي 34%، وهذا يعني أنّ هنالك اختلافا كبيرا في وجهات النظر؛ حيث تشير النسبة الأولى إلى المعلمين الذين يرون بأنّ الحصص المعتمدة كافية لتغطية المحتوى المطالب به في المرحلة الابتدائية؛ إذ بإمكان هذه الحصص أن تزيد من رغبة المتعلّم في الاستكشاف والاستطلاع، إضافة إلى أنها تشجعه على اكتساب مهاراته اللغوية؛ أما النسبة الأخرى فتشير إلى أنّ المتعلم لا يمكنه الإلمام بمهارة التعبير الكتابي من خلال الزمن البيداغوجي المخصص لهذا النشاط، والمتمثل في ثلاث حصص فقط خلال مقطع تعليمي معين.

في حين نجد نسبة 26% من المعلمين تشير إلى أنّ هذه الحصص تكون كافية في بعض الأحيان فقط لتغطية المحتوى المطالب به؛ لكن الأمر ليس كما هذه الفئة، فالمنهجية

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

التي جاء بها منهاج الجيل الثاني «تأسس على فكرة مفادها تنفيذ الموضوع الواحد في أربع حصص؛ أي خلال أسبوعين دراسيين أو أكثر»¹، وهو زمن كاف لتغطية هذا النشاط.

والملاحظ في كل هذه الإجابات هو أنّ نمطية العمل بنشاط التعبير الكتابي في ظلّ إصلاحات الجيل الثاني تختلف من معلم إلى آخر، ممّا يعني أنه ليست هنالك منهجية واحدة تضبط مجال الممارسة العملية لهذا النشاط، ولا يوجد التزام بالمنهجية المقدمة في المناهج الدراسية للغة العربية.

5- مناقشة إمكانية تحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم من خلال حصص التدريب الثلاث المخصصة لمقطع تعليمي واحد

وحول سؤال (هل وجود ثلاث حصص للتدريب على التعبير الكتابي خلال المقطع التعليمي الواحد كافية لتحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم وجعله متحكماً فيه؟) دوت إجابات المعلمين على الجدول.22.3.

الجدول.22.3: يوضح إجابات المعلمين حول إمكانية تحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم وجعله متحكماً فيه، من خلال حصص التدريب الثلاث للمقطع التعليمي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
50%	25	لا
30%	15	أحياناً
100%	50	المجموع

تشير نتائج الجدول إلى أنّ أعلى نسبة بلغت 50% تمثل فئة المعلمين الذين أجابوا بالمقترح "لا"، كما يتبين لنا أنّ 30% من أولئك المعلمين أجابوا بالمقترح "أحياناً"، في حين نجد 20% فقط من المعلمين أجابوا بالمقترح الأول "نعم"؛ فأغلبية المعلمين يرون بأنّ الزمن المخصّص للتدريب على التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية لا يفي بالحصول على نتائج

1- محمد فنازي بن بلقاسم، كتابي في التعبير والإنشاء، السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، ص75.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

إيجابية، وتحقيق كافة الكفاءات التي ينبغي أن يزود بها المتعلم في هذه المرحلة التعليمية، بالإضافة إلى عدم التمكن من تحقيق الهدف الأسمى والمتمثل في جعل المتعلم متحكم بشكل فاعل في نشاط التعبير الكتابي.

وبناء على ذلك نخلص إلى أنّ المجال الزمني المخصص لا يتوافق مع طبيعة النشاط وإمكاناته؛ فنشاط التعبير الكتابي هو نشاط هام نتوقف عليه تعليمية اللغة العربية، وتحقيق أهدافها العامة والخاصة يتطلب التحكم في مهارة التعبير الكتابي؛ وبالتالي فإن هذا النشاط لا يأخذ حقه الكافي من البرنامج الزمني المخصص لتناول أنشطة اللغة العربية، فإجابات المعلمين تظهر حاجة ماسة إلى الاهتمام أكثر بهذا النشاط لما له من أهمية في الارتقاء بالمتعلم والرفع من قدرته على التعبير والتواصل، ويتأتى هذا بزيادة الحصص حتى تستوفي الأهداف التي وضع من أجلها المنهاج في هذا النشاط.

6- تحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم بإنتاج فردي واحد نهاية كل مقطع تعليمي

وحول سؤال (هل إنتاج التعبير الكتابي فردياً مرة واحدة نهاية كل مقطع يحقق الكفاءات المرجوة؟) سجلت الإجابات في الجدول 23.3.

الجدول 23.3: يوضح إجابات المعلمين حول إمكانية تحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم بإنتاجه فردياً مرة واحدة نهاية كل مقطع

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
30%	15	نعم
68%	34	لا
22%	11	أحياناً
100%	50	المجموع

يرى 30% من المعلمين بأنّ الإنتاج الفردي للتعبير الكتابي مرة واحدة نهاية كل مقطع تعليمي يكون كافياً لتحقيق الكفاءات المرجوة؛ أما نسبة 22% فهي تشير إلى فئة المعلمين الذين يرونه كافياً لتحقيق الكفاءات المرجوة في بعض الأحيان، وغير كاف في

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

أحيان أخرى؛ غير أنّ النسبة الأكبر التي تمثل 68% من المعلمين يرون بأنّ الإنتاج الفردي للتعبير الكتابي مرة واحدة في نهاية كل مقطع ليس كافياً لتحقيق الكفاءات المرجوة، وهذا يؤكد على وجود عجز في التمكن من مهارة التعبير الكتابي والكفاءات المصاحبة له لدى تعليمي المرحلة الابتدائية، فالتعلم من وجهة نظرهم لا يمكنه إنتاج تعبير كتابي إذا طلب منه ذلك، ومن ثمّ لا يصل إلى اكتساب الكفاءات التي تخصه في هذه المرحلة التعليمية، ويعزى ذلك إلى عدم كفاية الوقت المخصّص للتدريب على الإنتاج الكتابي حسب ما صرح به كثير من المعلمين، إضافة إلى وجود نقص كبير في الجوانب المعرفية واللغوية لدى المتعلمين، مما يجعل إمكانية التعبير لديهم محدودة، وهو ما يتطلب من العاملين في هذا المجال إيجاد حل لمثل هذا الوضع.

6- التدرج اللغوي حسب الكلمات في حصة التعبير الكتابي

وحول سؤال طرح كالتالي (هل التدرج المعد حسب الكلمات في إنتاج التعبير الكتابي منطقي ومقبول؟) سجلت الإجابات في الجدول 24.3. الموالى.

الجدول 24.3: يوضح إجابات المعلمين حول منطقيّة التدرج حسب الكلمات لإنتاج التعبير الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
60%	30	نعم
00%	00	لا
40%	20	أحياناً
100%	50	المجموع

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ أكبر نسبة قد كانت للاقتراح الأول "نعم"، حيث جاءت نسبة 60% لتمثل تلك الفئة من المعلمين الذين يرون بأنّه بالنسبة لكل مستوى تعليمي، كان التدرج المعد حسب الكلمات في إنتاج التعبير الكتابي منطقي ومقبول، لأنّ المتعلم يتمكن بالإفصاح عن ما يخطر في ذهنه بلغة سليمة وأفكار مترابطة، وينجح في

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

التواصل اللغوي الذي «يشمل عمليات الإرسال والاستقبال، وهذا التواصل يتحقق من خلال موقف التواصل كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل في إحدى الحصص الدراسية مثلا، وفعل التواصل الذي يشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية، وتمثل جوهر عملية التواصل»¹.

أما نسبة 20% فتشير إلى المعلمين الذين يرون بأنّ التدرج المعد لإنتاج التعبير الكتابي من طرف المتعلم منطقي ومقبول في بعض الأحيان، ويفتقر إلى ذلك في أحيان أخرى، مما يتسبب في مصاعب يواجهها المتعلم في إنتاج الكلمات حسب المطلوب منه، فثروة المعلمين في التعبير محدودة في الألفاظ والتراكيب، ويجب علينا إثراؤها باتباع التدرج المنطقي والمعقول بحسن توظيف مهارة الاستماع والقراءة حتى يتمكن المتعلم من إنتاج التعبير الكتابي، كما يجب أن نشير إلى عامل الفروق الفردية الذي يلعب دوره في العجز عن الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين؛ ومن الضروري الإشارة هنا إلى أنّ الكتابة هي الطريقة الأكثر استخداما في التواصل بين المتعلم والمعلم، وبتطوير مهارات الكتابة لدى المتعلم تصبح عملية التواصل أكثر تلبية لحاجياته وأغراضه، ولهذا وضع منهاج الجيل الثاني الذي يدخل ضمن الاتجاه الحديث للمناهج، إذ «يتجدد مفهوم المنهاج بتجدد الحياة، ويشتق من الخبرات، وجميع مظاهر النشاط في المجتمع، ويسير طبيعة المتعلم واستعداداته وقدراته وخبراته، لذلك عرّف المنهاج بأنه جميع مظاهر النشاط والخبرات التي يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه الأساتذة للوصول إلى الأهداف المقصودة»²، وهذا ما يتّصف به منهاج الجيل الثاني ويسعى إلى تحقيقه فعليا.

في حين يؤكد نسبة 00% الرأي القائل إلى أنّ التدرج المعتمد في إنتاج التعبير الكتابي منطقي ومقبول، مما يدعم آراء المعلمين الذين أجابوا بالمقترح الأول "نعم"، إلا أنّ ذلك يشير إلى وجود رؤى متناقضة في إجابات المعلمين، فكيف يكون التدرج منطقيًا

1- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، السعودية، ط1، 2000م، ص 66،67.

2- علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة، ص 07.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

ومقبولا والوقت المخصص للتعبير الكتابي ولعملية التدرّب على إنتاجه غير كاف للإلمام بجميع الشروط والضوابط والجوانب المعرفية والمنهجية الخاصة بهذا النشاط الهام.

7- توظيف أنشطة ميادين اللغة العربية في إنتاج التعبير الكتابي

وفي سؤال حول (هل أنشطة ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي وفهم المكتوب موظفة في سياق صحيح يخدم إنتاج التعبير الكتابي؟) دوت إجابات المعلمين كالتالي:

الجدول 25.3: توضيح لآراء المعلمين مدى توظيف أنشطة ميادين اللغة العربية في سياقات تخدم التعبير الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
40%	20	نعم
02%	01	لا
58%	29	أحيانا
100%	50	المجموع

تشير إحصائيات الجدول إلى أن 58% من المعلمين يرون بأن أنشطة ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي وفهم المكتوب موظفة في سياق صحيح يخدم إنتاج التعبير الكتابي في بعض الأحيان، إذ أن هناك نصوص بعيدة عن المجالات الثقافية للمتعلمين، فلا تتناغم مع مرجعياتهم الثقافية؛ في حين تشير نسبة 40% إلى المعلمين الذين يرون بأن تلك الميادين من تلك الأنشطة موظفة في سياق صحيح يخدم إنتاج التعبير الكتابي، ذلك أن هذه الأنشطة كفيلة بمساعدة المتعلم على تنمية كفاءاته المعرفية واللغوية، وكذا تنمية مهاراته وقدراته على الاستيعاب والفهم والإنتاج، وتزوده بالقدرة على إنتاج كم هائل من الجمل، أما نسبة 2% فهي تمثل تلك الفئة من المعلمين الذين يرون أن هذه الميادين لا يمكن لها بأي شكل من الأشكال أن تخدم إنتاج التعبير الكتابي، وذلك لأنها بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم واهتماماته واحتياجاته، فلا يمكن لها أن تزود المتعلم برصيد معرفي أو لغوي في ظل ما تعرفه من إجحاف في حق المتعلم.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

8-تهيئة حصّة التعبير الكتابي من خلال ميدان التعبير الشفهي

وحول سؤال نصه (هل يعدّ ميدان التعبير الشفهي موردا حقيقيا، وتهيئة شفوية فعلية لحصّة التعبير الكتابي؟) سجلت الإجابات المعلمين في الجدول 26.3.

الجدول 26.3: يوضح رأي المعلمين حول أهمية ميدان التعبير الشفهي في تهيئة المتعلم لحصّة التعبير الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
70%	35	نعم
10%	05	لا
20%	10	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال قراءتنا لإجابات المعلمين نلاحظ أنّ 70% منهم يرون بأنّ ميدان التعبير الشفهي يعتبر موردا حقيقيا وتهيئة شفوية فعلية، وذلك لأنّ أول شيء يتعلّمه المتعلم هو الاستماع لما يلقى عليه والنطق الشفهي للحروف والكلمات والجمل، والذي يدخل ضمن نشاط فهم المنطوق، والذي يكون فيه المتعلم أمام تدريبات خاصة يُكوّن فيها زاده المعرفي واللغوي.

أما نسبة 20% فتشير إلى المعلمين الذين يرون بأنّ ميدان التعبير الشفهي يعدّ موردا حقيقيا وتهيئة شفوية فعلية لحصّة التعبير الكتابي في بعض الأحيان فقط، لاختلاف قدرات المتعلمين، ممّا يعني وجود تباين في اكتسابهم معارف ميدان التعبير الشفهي من متعلم لآخر، وهو ما يؤثر على حصّة التعبير الكتابي لاحقا؛ أما نسبة 10% فتشير إلى أنّ ميدان التعبير الشفهي لا يخدم إطلاقا حصّة التعبير الكتابي، ويتضح هذا من خلال التعبير الكتابي للمتعلمين؛ حيث نجدهم غير قادرين على كتابة عدد كبير من الجمل بطريقة صحيحة

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

وسليمة عندما يطلب منهم إنتاج تعبير كتابي داخل القسم أو في المنزل. ونشير هنا إلى أن عجز المتعلم عن كتابة جمل سليمة يمكن أن له أسباب متعددة، كعدم قدرة المتعلم على اكتساب كفاءات التعبير الشفهي نتيجة ضعفه اللغوي، أو عدم تمكن بعض المعلمين من أساليب تدريب المتعلمين على توظيف أنشطة ميادين اللغة العربية لخدمة التعبير الكتابي.

9-طرائق تقديم نشاط التعبير الكتابي

وحول سؤال نصه (هل يقدم نشاط التعبير الكتابي بالشكل الذي يجعله أكثر سهولة واستيعاباً من طرف المعلم والمتعلم على حدّ السواء؟) توزعت إجابات المعلمين الجدول.27.3.

الجدول.27.3: يبين رأي المعلمين حول ملائمة الطريقة التي يقدم بها نشاط التعبير الكتابي ومدى استيعابه من طرف المتعلم:

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
70%	35	نعم
00%	00	لا
30%	15	أحياناً
100%	50	المجموع

يوضح هذا الجدول أن 70% من المعلمين يرون بأن الطريقة المعتمدة في تقديم نشاط التعبير الكتابي تجعله أكثر مرونة من حيث الاستخدام بين المعلم والمتعلم الذي هو محور العملية التعليمية، والذي نسعى إلى منحه كفاءة التواصل في المدرسة وفي الوسط الاجتماعي؛ في حين تأتي نسبة 30% لتشير إلى أنّ الطريقة المعتمدة في تقديم نشاط التعبير الكتابي تجعله أكثر سهولة للتطبيق من طرف المعلم، وأكثر استيعاباً من طرف المتعلم أحياناً فقط وليس دائماً؛ غير أن نسبة 0% جاءت لتدعم فئة الرأي الأول وتؤكد بطريقة غير مباشرة على فعالية الطريقة المعتمدة في تقديم نشاط التعبير الكتابي، إذ تسهل للمعلم بذل

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

جهد أكبر في سبيل تحقيق أهداف هذا النشاط بتقديم معارف جديدة للمتعلمين، تساعد على تنمية كفاءات تدعم ما تم اكتسابه سابقاً.

1.9. القاعدة المعتمدة في اختيار طرق تقديم نشاط التعبير الكتابي

وفي سؤال مفتوح حول القاعدة التي يعتمد عليها المعلمون لاختيار طريقة تقديم نشاط التعبير الكتابي، أكد جميعهم أن القاعدة المعتمدة في اختيار طريقة التدريس واحدة تهدف في كل الأحوال إلى تعميم المعرفة على المتعلمين، وزيادة رصيدهم اللغوي والمعرفي في هذا المجال، لذا وجب اختيار الطريقة الأكثر فعالية من طرائق التدريس المتعارف عليها، ثم تطويرها والبحث في كيفية الوصول للهدف الأسمى للتربية والتعليم والذي يتمثل في «التنمية الشاملة لشخصية المتعلم، وكذا تهيئته للملائمة لواقع الحياة المعاصرة والمستقبلية»¹، فمتطلبات العصر تفرض بناء متعلم مواكب للمستجدات الحضارية، وقد قام المعلمون بتقديم وصف عام عن طريقة بيداغوجية يتبعونها داخل القسم.

2.9. الطرق الناجعة لتقديم نشاط التعبير الكتابي

وفي سؤال فرعي حول أنجع الطرق التي يُقدم بها نشاط التعبير الكتابي، اعتبر المعلمون الطريقة المنهجية طريقةً نموذجيةً، لسعيها إلى تحقيق التكامل بين طرفي العملية التعليمية (المتعلم والمعلم)، من خلال جعل المعلم يفكر ويتأمل المشاكل المطروحة ثم ينتقل إلى الفعل عن طريق البحث عن الحلول²؛ وتعد من وجهة نظرهم الطريقة الأكثر فعالية، لما لها من دور كبير في التأثير على المتعلم بالارتقاء بالعملية التعليمية التعليمية، وقد جاء هذا الرأي مبنيًا على منطلقات ميدانية، حيث لاحظ المعلمون أنه عند استعمال هذه الطريقة يكون إنتاج المتعلم صحيحًا وسليماً معرفياً ولغوياً.

10-توافق محتويات ميدان التعبير الكتابي مع سن الفئة المستهدفة

وعن سؤال حول (هل محتويات ميدان التعبير الكتابي متماشية مع سن الفئة المستهدفة، مما يجعلها مقبلة على هذا النشاط؟) سجلت إجابات المعلمين على الجدول.28.3.

1- ينظر: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة)، ص75.

2- ينظر: رشيد بناني، المرجع نفسه، ص73.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول.28.3: يبين مدى توافق ميدان التعبير مع سن الفئة المستهدفة

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
80%	40	نعم
6%	03	لا
14%	07	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن 80% من المعلمين الذين يمثلون النسبة الأكبر، يرون بأنّ محتويات ميدان التعبير الكتابي متماشية مع المرحلة العمرية لتعلمي المرحلة الابتدائية، مما يجعلها أكثر قابلية من طرف المتعلمين؛ في حين تشير نسبة 14% إلى فئة المعلمين الذين يرون بأنّ تلك المحتويات تتماشى مع خصوصية المتعلم العمرية في بعض الأحيان فقط، فهم يعتبرون بأنّ هنالك من المحتويات ما يتعارض وخصوصية متعلم المرحلة الابتدائية، وهو ما يناقض فلسفة المناهج التربوية الجديدة التي تدعو إلى أهمية التركيز على الخصوصية العمرية للمتعلم، بطرح المواضيع والمحتويات المعرفية التي تتوافق معها للرفع مستوى التجاوب لدى المتعلم.

أما نسبة 6% فتشير إلى فئة المعلمين الذين يرون بأنّ تلك المحتويات لا تتماشى مع خصوصية المتعلم العمرية، مما يفسر ضعف تجاوب المتعلمين مع ما يقدمه ميدان التعبير الكتابي، وإن ظلت هذه النسبة ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى إلا أنّ وجودها يؤكد على وجود فئة لم تقتنع بجدوى الإصلاحات، إذ ترى بأنّ محتويات كتب اللغة العربية لسنوات المرحلة الابتدائية تتعارض مع فلسفة إصلاحات الجيل الثاني التي بنيت عليها.

11-توافق النصوص المبرمجة مع المستوى الانفعالي للمتعلم
وحول سؤال نصه (هل نصوصه المبرمجة تتوافق مع المستوى الانفعالي لدى المتعلم وتلاءم مع وسطه المدرسي والاجتماعي؟) تم إحصاء الإجابات على الجدول.29.3.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 29.3: يبين مدى توافق النصوص المبرمجة مع المستوى الانفعالي لدى المتعلم وتلاؤمها مع وسطه المدرسي والاجتماعي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
80%	40	نعم
00%	00	لا
20%	10	أحيانا
100%	50	المجموع

توضح نتائج الجدول أنّ الفئة الأكبر من المعلمين والتي تمثل 80%، ترى بأنّ النصوص المبرمجة لميدان التعبير الكتابي تتوافق مع المستوى الانفعالي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية وتلائم مع وسطهم المدرسي والاجتماعي، وهذا ما أشار إليه منهاج الجيل الثاني في قوله بأنه من خلال النصوص المكتوبة يثري المتعلم رصيده اللغوي ويحقق أهدافا تعليمية (لغوية - معرفية - فكرية - سلوكية...)، ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، ومن خلالها أيضا يتناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، وتغرس فيه قيم متنوعة¹.

في حين تشير 20% إلى المعلمين الذين يرون بأنّ تلك النصوص لا تتوافق مع المستوى الانفعالي للمتعلّم في هذه المرحلة، ولا تتلائم مع وسطه المدرسي والاجتماعي؛ أما نسبة 00% في الاختيار الثالث الموافق للنفي، فتؤكد على المقترح الأول المناقض لها، والذي يشير إلى أنّ تلك النصوص المبرمجة تناسب متعلم المرحلة الابتدائية وتمسّ درجة الانفعال لديه، كما أنّها تلائم وسطه المدرسي والاجتماعي الذي ينتمي إليه.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 06.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

12- أنماط النصوص المتناولة التي تخدم آلية تعلّمات المتعلم من حيث التنوع والتدرج

وفي سؤال نصه (هل أنماط النصوص المتناولة في ميدان التعبير الكتابي تخدم آلية تعلّمات المتعلم من حيث التنوع والتدرج؟) دونت إجابات المعلمين الجدول 30.3.

الجدول 30.3: يبين إجابات المعلمين حول مدى خدمة أنماط النصوص المتناولة لآلية التعلّمات لدى المتعلم

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
10%	05	لا
70%	35	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال هذا الجدول كانت أكبر نسبة والمقدرة بـ 70% تمثل فئة المعلمين الذين يرون بأن أنماط النصوص المتناولة تخدم أحيانا فقط آلية تعلّمات المتعلمين من حيث التنوع والتدرج، وذلك يشير إلى أنّ هنالك من الأنماط ما تلبي حاجة المتعلم خلال العملية التعليمية التعليمية، لصعوبة أسلوبها وما تحتويه من أفكار لا تراعي خاصيتي التنوع والتدرج؛ كما يوضح الجدول أنّ 20% من المعلمين يرون بأن تلك الأنماط تخدم آلية التعلّمات بشكل كبير من حيث التنوع والتدرج؛ في حين يرى 10% من المعلمين عكس ذلك، ويؤكدون على أنّ تلك الأنماط لا تخدم تعلّمات المتعلمين سواء من حيث التنوع أو من حيث التدرج، لكنه خلال تصفحنا للكتاب المدرسي لاحظنا بأن هذا الرأي بعيد عن الصواب، إذ تم حصر مجموعة من الأنماط تتمثل في الوصف والإخبار والحوار والسرد، ثم التفسير والحجاج^(*)؛ كما تراعي هذه أنماط المستوى الفكري لمتعلم المرحلة الابتدائية وتدرج وتنوع بتدرج المستويات التعليمية التي ينتقل إليها، ففي السنة الأولى والثانية يتعلم النمط الحوارية والوصفي وفي السنة الثالثة والرابعة يدرس النمط الإخباري والسردية، وفي السنة الخامسة يدرس النمط التفسيري والحجاجي.

(*) للاستزادة ينظر: المبحث الأول من الفصل الثاني.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشاط التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

13-تنوع الألفاظ و غزارتها في مقاطع اللغة

وفي سؤال طرح (هل تنوع الألفاظ و غزارتها في مقاطع اللغة المعدة للدراسة كافية لتكون غرض التعبير الكتابي لدى المتعلم؟) سجلت الإجابات في الجدول.31.3.

الجدول.31.3: يوضح إجابات المعلمين حول تنوع الألفاظ و غزارتها في مقاطع اللغة المعدة للدراسة، ومدى تلبية لغرض التعبير الكتابي لدى المتعلم

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
60%	30	نعم
10%	05	لا
30%	15	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال هذا الجدول يتضح أنّ 60% من المعلمين يرون بأنّ مقاطع اللغة العربية المبرمجة في المرحلة الابتدائية كافية لتحقيق الموارد التعليمية الخاصة بنشاط التعبير الكتابي؛ في حين نجد 30% من المعلمين يرون بأنّ هذه المقاطع وما تحويه من ألفاظ وعبارات غير كافية لتلبية كل ما يحتاجه المتعلم في ميدان التعبير الكتابي، فأحيانا نجدها تمتلك فرصة تزويد المتعلمين بألفاظ جديدة وتساهم بشكل رئيس في إثراء رصيدهم اللغوي والمعرفي؛ بحيث يمكنهم ذلك من التدرّب على إنتاج تعبير كتابي سليم، وفي أحيانا أخرى نجدها لا تنفي بحاجة المتعلمين في ميدان التعبير الكتابي، ممّا يؤكّد على أنها بحاجة إلى دعم؛ أما نسبة 10% فتشير إلى أنّ فئة قليلة من المعلمين فقط من يرون بأنّ تلك المقاطع غير متناسبة مع الموارد التعليمية التي ينبغي تحقيقها في نشاط التعبير الكتابي.

14-ملائمة الوسائل المتوفرة خلال الحصص لإنتاج تعبير كتابي

وعن سؤال (هل الوسائل المتوفرة خلال الحصص مناسبة لإنتاج تعبير كتابي يترجم الكفاءة المستهدفة؟) دونت إجابات المعلمين في الجدول.32.3.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 32.3: يوضح إجابات المعلمين لمدى ملائمة الوسائل المتوفرة خلال الحصص لإنتاج تعبير كتابي يترجم الكفاءة المستهدفة

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
70%	35	نعم
00%	00	لا
30%	15	أحيانا
100%	50	المجموع

الملاحظ في هذا الجدول أن 70% التي تمثل النسبة الأكبر من المعلم يرى بأن الوسائل المتاحة في حصص التعبير الكتابي مناسبة ومهيأة لإنتاج تعبير كتابي ثري يترجم الكفاءة المستهدفة؛ في حين يرى 30% من المعلمين بأن تلك الوسائل المتاحة لنشاط التعبير تكون مناسبة أحيانا لخصوصية هذا النشاط، وفي مرات أخرى تكون غير مناسبة ولا تؤدي الغرض الذي وجدت لأجله، وهذا ما يفسر قصور المتعلمين على إنتاج تعبير كتابي ثري بالأفكار والمفردات؛ فالمنظومة التربوية من وجهة نظر هذه الفئة تعاني قصورا في وجود وسائل فعالة تدفع بالمتعلم للمشاركة في إنتاج تعبير كتابي يمس كافة الكفاءات المستهدفة، وتشير نسبة 00% إلى غياب فئة تعتقد بأن الوسائل غير متوفرة، فكل فئات المعلمين توزعت على اختيار نعم أو أحيانا؛ وبالنظر إلى الوسائل والأدوات الواجب توفرها من قصص، ونصوص، ومشاهد، ومواقف، وأشرطة صوتية وأفلام... الخ، فإنه يمكن القول بأن الوسائل المتواجدة في المؤسسات التربوية في حاجة إلى دعم أكبر، كما تتطلب توفير ظروف أكثر ملائمة بمرافقة المعلم للمتعلمين في إنتاجهم الكتابي وتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة، تيم اختيار الوسائل الملائمة لكل نشاط، إضافة إلى الكتاب المدرسي الذي لا غنى عنه.

المعلمون الذين كانت إجاباتهم بنعم، بنيت إجاباتهم على إحصاء ما هو متوفر من الوسائل بمؤسساتهم، وقد كانت في حقيقة الأمر محدودة تلخصت فيما يلي:

- السبورة للكتابة بعض المفردات والألفاظ عليها.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

- التلفاز في بعض المؤسسات.
- الكتاب المدرسي.
- الحاسوب في بعض المؤسسات.
- الملصقات.

15-استيفاء المتعلم لمعايير الإنتاج الكتابي السليم خلالالتعبير الكتابي

وحول سؤال (هل يحرص المتعلم في إنجاز تعبيره الكتابية على استيفاء لمعايير الإنتاج الكتابي؟) توزعت إجابات المعلمين بالجدول التالي.

الجدول.33.3: يوضح إجابات المعلمين حول استيفاء المتعلم لمعايير الإنتاج الكتابي السليم خلال التعبير الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
20%	10	لا
60%	30	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال هذا الجدول نلاحظ وجود اختلاف في الرؤى والإجابات المقدمة من طرف المعلمين، حيث يرى 60% منهم أنه في بعض الأحيان يكون المتعلم حريصا على أن يستوفي إنتاجه الكتابي كل العناصر الأساسية التي ينبغي أن تتوفر فيه، وفي بعض الأحيان يكون غير حريص على ذلك مما يجعل تعبيره الكتابي ضعيفا جدا ولا يؤدي الغرض المعمول به، والمتمثل في استيفاء الشروط والوحدات المعرفية واللغوية التي تزود بها المتعلم أثناء تناوله لمقطع تعليمي معين، لذلك فوضعه يحتاج إلى تصحيح إلزامي لتحسين محصوله، ويمكن للمعلم أن يشارك في ذلك بأن يركز أثناء هذا النشاط على النقاط التالية:

- التركيز على الاستخدام الصحيح للغة.
- التعبير الصحيح عن الأفكار.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

- التفاعل الاجتماعي باستخدام اللغة.
- الالتزام بمعايير التعبير الجيد التي نوجزها في الجدول الآتي¹:

المعايير	المؤشرات
الوجهة	التقيد بحجم المنتج المطلوب، واتباع النمط المتناول خلال سنة معينة
الانسجام	ترتيب الأفكار وتنظيمها في فقرات، وحسن استخدام أدوات الربط.
سلامة اللغة	حسن توظيف الصيغ المطلوبة، قلة الأخطاء، استعمال علامات الترقيم.
الابداع والالتقان	وضوح الخط ومقروئته، وتوظيف الشواهد.

وترى فئة من المعلمين تمثل 20% استيفاء المتعلم لمعايير الإنتاج الكتابي وتصميم تعبيره ملتزما بما طلب منه؛ بينما تشير فئة أخرى تمثل 20% إلى عكس هذا الرأي، مما يعني أن المتعلم في هذا النشاط لا يلجأ إلى استثمار ما اكتسبه من معلومات ولا يلتزم بمعايير الكتابة الجيدة، كما يفتقد القدرة على توظيف منهجية الإدماج، إذ يصعب عليه ذلك.

16- توظيف المعارف المكتسبة لبناء تعبير كتابي سليم المبني والمعنى

وحول سؤال (من خلال إنتاجات المتعلم الكتابية، هل تلاحظ وصوله إلى مستوى يمكنه من توظيف المعارف السابقة وإدماجها لإنتاج تعبير كتابي سليم المبني والمعنى؟) تباينت آراء المعلمين.

ولأن السؤال كان مفتوحا فقد تعددت الإجابات، إلا أنها كلها أجمعت على وصول المتعلم إلى مستوى لا بأس به، يمكنه من توظيف المعارف السابقة وإدماجها؛ مما يعني وصوله إلى إنتاج تعبير كتابي سليم من حيث المبني والمعنى.

وقد ذكر المعلمون جملة من الأسباب التي أدت لوصول المتعلم إلى الهدف المتوخى من دراسة هذا النشاط، نلخصها فيما يلي:

- التدريب الجيد على الكتابة والتعبير في حصة التعبير الشفهي وفهم المنطوق.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م، ص 22 وما بعدها.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

- المشاهدة والمشاركة الفعالة أثناء الحصة.
- ثراء الرصيد اللغوي والمعرفي.
- مراعاة علامات الوقف وعدم الوقوع في الخطأ مرة أخرى.

17-الأخطاء الأكثر شيوعا في التعبير الكتابي لدى المتعلم

وحول سؤال تم طرحه كالتالي (ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا في التعبير الكتابي لدى المتعلم؟) اختلفت إجابات المعلمين، وفق ما يبينه الجدول.34.3.

الجدول.34.3: يوضح إجابات المعلمين حول أكثر الأخطاء شيوعا في التعبير الكتابي لدى المتعلمين

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
40%	20	إملائية
10%	05	صرفية
30%	15	نحوية
00%	00	معجمية
00%	00	شكلية
00%	00	أسلوبية
20%	10	تركيبية
100%	50	المجموع

تشير نتائج هذا الجدول إلى تنوع كبير في أخطاء المتعلمين المرتكبة في إنتاجاتهم الكتابية، حيث تتوزع على أربعة أنماط تتمثل في الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية والتركيبية، ويتضح جليا من الجدول أن 40% من المعلمين يرون أن أكثر الأخطاء شيوعا

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

في تعابير المتعلم ينهي أخطاء إملائية؛ في حين تشير نسبة 30% إلى أن الجزء الأكبر من الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين نحوية؛ بينما يرى 20% من المعلمين أن أكثر الأخطاء تواجدا في كتابات المتعلمين هي أخطاء تركيبية، مما يعني أنّ إنتاجاتهم قاصرة عن امتلاك سلاح التعبير عن المطلوب منهم، في حين أن نسبة 10% من المعلمين تعتبر أن أكثر الأخطاء شيوعا في كتابات المتعلم ينهي أخطاء صرفية، مما يدل على أن المتعلم في هذه المرحلة غير قادر على التحكم في المستوى الصرفي للغة العربية، ومردده إما عدم امتلاكه للقواعد الصرفية الخاصة بهذه المرحلة التعليمية نتيجة عدم فعالية طرائق التدريس المعمول بها، أو إلى عدم تقبله العقلي لهذا المستوى من القواعد في هذه المرحلة التعليمية.

أما نسبة 00% التي تشير إلى عدم وجود أخطاء معجمية أو شكلية أو أسلوبية داخل الإنتاج الكتابي لمتعلمي هذه المرحلة التعليمية فتأكد على أنّ هنالك تناقض في إجابات المعلمين؛ لأن هذه الأنواع من الأخطاء مترابطة فيما بينها مما يعني أنّ الخطأ الإملائي والنحوي والتركيبى والصرفي تنجر عنه أخطاء معجمية وشكلية وأسلوبية تؤدي جميعها إلى فشل المتعلم في التعبير الكتابي وإيصال فكرته، إذ أنه يلعب دور المرسل في حين «يتخلى المدرس عن سلطة التلقين والتعليم واحتكار الكلام ليأخذ صفة المرشد والموجه»¹.

18- الجوانب الأكثر حضورا في حصص المعالجة البيداغوجية للتعبير الكتابي

وحول سؤال (ما هي أهم الجوانب التي تكون أكثر حضورا في حصص المعالجة البيداغوجية لتحسين مردود النشاط التعبير الكتابي؟) صنفنا إجابات المعلمين بالجدول 3.3.3.

1- جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، منشورات علوم التربية، المغرب، (د، ط)، 2008م، ص 72.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 35.3 يتضمن تصنيفا للإجابات التي أدلى بها الأساتذة حول الجوانب الأكثر حضورا في حصص المعالجة البيداغوجية لنشاط التعبير الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	الجانب المعجمي
50%	25	الجانب الإملائي
10%	05	الجانب الصرفي
20%	10	الجانب النحوي
00%	00	الجانب الدلالي
100%	50	المجموع

توضح معطيات الجدول أنّ أهم الجوانب التي يتم التركيز عليها في حصص المعالجة البيداغوجية الخاصة بنشاط التعبير الكتابي هي الجوانب الإملائية التي مثلت حصة الأسد بالاستحواذ على 50% من آراء المعلمين، تليها كل من الجانبين المعجمي والنحوي اللذين حظي على كل منهما 20% من الآراء، ثم الصرفية التي استحوذت على أقل نسبة تمثلت في 10% من الأصوات؛ وبين الجدول بوضوح أنّ الجانب الإملائي حظي بالأهمية الأكبر خلال تدريس نشاط التعبير الكتابي، إذ ترى هذه الفئة بأن التركيز الجانب الإملائي في نشاط المعالجة البيداغوجية ينبغي أن يتم أخذه بأكثر قدر من الجدية من خلال المشاركة الفعالة لتحسين المردود التحصيلي للمتعلمين في المرحلة الابتدائية، كما اعتبرت فئة أقل من المعلمين كلا من الجانبين المعجمي والنحوي مهمين أيضا، لكنهما حظيا بدعم أقل من الجانب الإملائي على حد تعبيرهم؛ أما الجانب الصرفي الذي يأخذ مكانه داخل عملية المعالجة فقد أتي في الدرجة الأخيرة حسب ما صرحت به إجابات المعلمين. ويمكن اعتبار هذه النتائج موضوعية ودالة، نظرا للأهمية القصوى التي يجب إيلاؤها للجانب الإملائي الذي يعد الحجر الأساس في ممارسة التعبير الكتابي، والمعالجة البيداغوجية خلال هذا النشاط المرتبط بالكتابة كأداة يجب أن تأخذ الحيز الأكبر من العملية.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

أما الجوانب الدلالية فهي غائبة تماما عن حصص المعالجة البيداغوجية كما تشير إليه النسبة 00%، وهذا الأمر يتناقض مع الأهداف المتعلقة بتدريس نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية، والتي تدور حول ضرورة تمكين المتعلم خلال هذه المرحلة من التعبير السليم شكلا ودلالة، عما يختلج نفسه من مشاعر وأحاسيس وميولات وطموحات؛ لأن الكتابة هنا هي عبارة عن نشاط اتصالي محمول من المرسل إلى المستقبل، ومن الضروري التركيز عليها وتحقيق جميع أبعادها وأهدافها، ولهذا فإن تهميش المتعلم في وعدم الالتفات إليه في هذا النشاط التصحيحي الهام خلال حصص المعالجة البيداغوجية، يعدّ دعما للنتائج السلبية التي تترتب عن حدوث النقائص في هذا الجانب، مما يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها، ويشكل عائقا أمام مواصلة المتعلم لمسيرته التعليمية؛ ونحن نرحب بأن إهمال المعلمين للجانب الدلالي مرده لا يعود لعدم وعيهم بأهميته، وإنما لغياب الإلمام بحقيقة المعاني التي يحملها هذا المصطلح، إذ لاحظنا في بداية الاستبيان بأن النسبة الأكبر من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين في مجال التعليم والتربية، وهو ما يفرز إشكاليات جمة ومتعددة في المجال التربوي والبيداغوجي.

19-فعالية أساليب التقويم خلال حصص التدريب على التعبير الكتابي

وحول سؤال (هل أساليب تقويم حصص التدريب على التعبير الكتابي فاعلة ودافعة لمهارات المتعلم؟) دونت إجابات المعلمين على الجدول 36.3.

الجدول 36.3: يوضح آراء المعلمين حول فعالية أساليب التقويم خلال حصص التدريب على التعبير الكتابي في دفع مهارات المتعلم

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
70%	35	نعم
10%	05	لا
20%	10	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال الإحصائيات المبينة بهذا الجدول، نلاحظ أن أغلبية المعلمين يرون بأن الأساليب التقويمية الموظفة في حصص التدريب على التعبير الكتابي تساهم بطريقة فاعلة في

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الكشف عن أخطاء المتعلمين المختلفة، إذ تعمل على زيادة دافعية هؤلاء المتعلمين لتصحيح أخطائهم في حينها وتوخي الوقوع فيها مرة أخرى، وهو ما تشير إليه نسبة 70% التي تصف حجم فئة المعلمين الذين أجابوا عن هذا السؤال باختيار الاقتراح الأول "نعم"، وينبغي الإشارة إلى أنّ كفاءة التقويم تشمل:

- استخدام الاختبارات التي تسبر غور معارف الطلبة واتجاهاتهم ومهاراتهم.
- معرفة القواعد والشروط لبناء الاختبارات، وطرائق تصحيحها، وعرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها.
- تصميم الاختبارات وفق جدول المواصفات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه العناصر يجب أن تكون دائمة الحضور خلال استخدام التقويم اللغوي، الذي يعمل فيه المعلم على كشف مختلف الأخطاء الموجودة في التعابير الكتابية للمتعلمين؛ إذ أنّ لها دورا كبيرا في رصد تلك الأخطاء والأسباب المؤدية لها، مما يساعد المعلم في صياغة الحلول، ولكن تحت شرط التقويم الذاتي بترك الفرصة للمتعلم كي يصحح أخطائه بنفسه، في حين يخصص دور المعلم في التوجيه الإرشاد؛ فنظام التقويم الجديد يعتمد على التجنيد والاستخدام الناجع للمعارف المتحكم فيها.

كما يوضح الجدول أنّ نسبة 10% فقط من المعلمين أجابوا باختيار الاقتراح الثاني "لا"، والذي يعني أنّ أساليب التقويم المستخدمة في هذا النشاط التدعيمي غير فاعلة، ولا تمتلك أدنى دافعية للتغيير في طبيعة السلوكيات التعليمية السلبية التي تظهر لدى المتعلمين في هذا النشاط.

أما نسبة 20% فتشير إلى فئة المعلمين الذين يرون بأنّ تلك الأساليب التقويمية تكون فاعلة في بعض الأحيان فقط - مع مجموعة خاصة من المتعلمين -، مما يعني أنّ هذه الأساليب تكون في أحيان أخرى غير فاعلة ولا تليّ حاجة هذا النمط من الأنشطة التعليمية، لذلك فالأمر يستدعي اهتماما أكبر يتمّ الحرص فيه على توفير الأساليب التقويمية الفاعلة في صيغتها الكلية التكاملية؛ حيث تلمس جوانب عدّة من أخطاء المتعلمين الملاحظة في إنتاجاتهم الكتابية ليتمّ العمل على تصحيحها في أنّها حتى لا تتراكم وتصبح فيما بعد معرقات تقف في طريقه نحو مواصلة بناء التعلّات وتحقيق الأهداف العامة المتعلقة بالمرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

20-مراعات الجوانب المختلفة (خط+صرف +إملاء) للتعبير الكتابي، خلال التقويم

وعن سؤال تمت صياغته بالشكل (يقوم التعبير الكتابي في شكله المجسد على الكتابة (خط +صرف +إملاء) فهل أعطت حصص التعبير الكتابي في تقويمها ومعالجتها هذا الجانب حقه؟) تم تلخيص إجابات المعلمين المختلفة على الجدول.37.3.

الجدول.37.3: يبين آراء المعلمين حول مراعات التقويم للجوانب المختلفة للتعبير الكتابي

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
30%	15	نعم
10%	05	لا
60%	30	أحيانا
100%	50	المجموع

يتبين لنا من خلال النتائج المقدمة أنّ 60% تمثل أكبر فئة من المعلمين الذين أجابوا بالمقترح "أحيانا"، مما يعني أنّ نشاط التعبير وما يميزه من خصوصية الكتابة القائمة على الخط والصرف والنحو والإملاء يجد حقه من الممارسة داخل حصص التعبير المبرمجة، وبشكل خاص داخل أنشطة التقويم والمعالجة البيداغوجية الخاصة بهذا الميدان من التعبير، إلا أنّ تلك الممارسة تبقى قاصرة على تغطية كل تلك الجوانب لأنّ النقائص التي يعاني منها المتعلمون، تكون في بعض الأحيان متعددة ومتشعبة تصعب تغطيتها بشكل كامل، مما يؤدي إلى وجود معرقلات وحواجز تعيق السير الحسن لعملية التعليم والتعلم.

أما 30% من المعلمين، فهم يرون بأنّ هذه الممارسة تلمس كافة الجوانب المتعلقة بخصوصية نشاط التعبير الكتابي من حيث التقويم والمعالجة؛ كما يرى 10% من المعلمين أنّ تلك النمطية من الممارسة لا تغطي كل احتياجات هذا النشاط وخصوصياته، مما يحول دون تشخيص نواحي القوة والضعف لدى المتعلم، فيعيق بذلك تصحيح مساراته وتنمية قدراته الفردية، ويتأخر تعلمه ونموه اللغوي والمعرفي.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

ويمكن من كل ما سبق، القول بافتقار الفعالية لحصة المعالجة البيداغوجية التي تُقترح خلالها مجموعة من الأنشطة التي يعدّها المعلم لتسهيل عملية التعلّم¹، وهذا لا يعني التخلي عن هذه العملية، فالنتائج ستكون أكثر من سلبية في غياب نشاط المعالجة والتقييم، والمتعلم في هذه الحالة سيكون عاجزاً عن تقييم النقائص التي يعاني منها ويستمر في الخطأ دون أن يمر على طريق التصحيح والمعالجة.

21- توافق العلامة المحصل عليها في التعبير الكتابي مع المستوى الحقيقي للمتعلم

وحول سؤال تم طرحه على المعلمين (هل توافق على أنّ العلامة التي يتحصل عليها المتعلم تعكس فعلاً حقيقة تعلّمه لهذا النشاط؟) صنفنا إجابات المعلمين في الجدول 38.3.

الجدول 38.3: يبين إجابات المعلمين حول مدى توافق العلامة المحصل عليها في التعبير الكتابي مع المستوى الحقيقي للمتعلمين.

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
28%	14	نعم
22%	11	لا
50%	25	أحياناً
100%	50	المجموع

تشير نتائج الجدول إلى وجود اختلاف في الآراء بين المعلمين، مما يعني أنّ لكل فرد رؤيته الخاصة المبنية على تجربته الذاتية وما يعايشه داخل القسم التعليمي، وهذا ما توضّحه أكثر النسب المبينة داخل الجدول، فنسبة 50% تشير إلى المعلمين الذين يرون بأنّ العلامة التي يتحصل عليها المتعلم تعكس فعلاً حقيقة تعلّمه للتعبير الكتابي لكن بدرجات متفاوتة، إذ أنّها لا تعكس حقيقة التعلّم لدى المتعلم في كل الحالات؛ في حين تشير نسبة 28% إلى

1- ينظر: أوقلال زغداني، التقييم التربوي، يوم دراسي لفائدة مديري المدارس الابتدائية ومعلمي السنة السادسة، 8ماي، 2001م، ص 06.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المعلمين الذين يرون بأن تلك العلامة تعكس طبيعة تعلم المتعلم لمحتويات هذا النشاط بشكل دائم وكلي، في حين تشير نسبة 22% إلى فئة ثالثة ترى عكس ذلك إلا أنها تبقى محل نظرة استكشافية تطرح أكثر من تساؤل حول واقع التقويم في نشاط التعبير الكتابي، ومنتطلب رؤية جديدة أكثر موضوعية لتطوير أساليب التقويم وإصلاحها بالتصحيح والعلاج.

المطلب الرابع: صعوبات تنفيذ نشاط التعبير بنوعيه في ضوء منهاج الجيل الثاني
1- تكوين المعلمين في نشاط التعبير بنوعيه في ضوء إصلاحات الجيل الثاني

وحول سؤال طرح للمعلمين (هل تلقيت تكويناً ضمن سيرورة إصلاحات الجيل الثاني في نشاطي التعبير بنوعيه؟) تباينت إجابات المعلمين التي دونت في الجدول 39.3.

الجدول 39.3: يوضح إجابات المعلمين حول تلقيهم تكويناً في نشاط التعبير بنوعيه في ظل إصلاحات الجيل الثاني

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
70%	35	نعم
00%	00	لا
30%	15	أحياناً
100	50	المجموع

يتضح من خلال الجدول أن 70% من المعلمين قد تلقوا تكويناً في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، وأن ذلك التكوين قد مسّ نشاط التعبير بنوعيه، إذ أصبح المعلمون قادرين على تنشيط حصص التعبير باعتماد طريقة مسرحية الأحداث بتقديم المعلم للنص اعتماداً على التمثيل والتشخيص، حيث يحوله إلى نص مسرحي بهدف تعميق فهم المتعلم وبناء تعلماته، وتحسين مهارة القراءة لديه.

تبين إجابات المعلمين من خلال هذا الجدول بوضوح، حرص القائمين على المنظومة التربوية الجزائرية على تكوين معلمين يساهمون في تحسين العملية التعليمية وتطوير المردود

الفصل الثالث وأقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

التحصيلي لتعلمي المرحلة الابتدائية بشكل خاص؛ إذ تبين نسبة 00% التي تشير إلى عدم وجود معلمين لم يتلقوا تكويناً في الإصلاحات الجديدة، حرص الجهات القائمة على إصلاحات الجيل الثاني على تذليل كل العقبات التي تواجه المعلمين أثناء العملية التعليمية العملية.

وبخصوص مدد التكوين الخاصة بمعلمي التعليم الابتدائي، كانت الإجابة عن هذا السؤال ضمنية، حيث أشار المعلمون إلى أنّ مدة التكوين تخضع لوصاية الهيئة المكلفة، والتي تقوم بوضع هذه التبرصات والأيام التكوينية من أجل تزويد المعلم بمجموعة من المبادئ والمهارات والأسس، إلا أنهم لم يحددوا الزمن الإجرائي المعمول به في سير هذه العملية أو الرزنامة المعتمدة في تطبيق ذلك.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن نسبة 30% تشير إلى تذبذب في ممارسة عملية التكوين رغم وجودها، مما يعني بأنها غير مستمرة، وتحتاج إلى مزيد من الدعم نظراً لكون الاستبانة كشفت بأن 70% من المعلمين لم يلتحقوا بمعاهد تكوين متخصصة في مجال التعليم.

2- اطلاع المعلمين على الوثائق المرافقة لمنهاج الجيل الثاني حول التعبير بنوعيه

وحول سؤال (هل اطّلت على ما جاء في منهاج الجيل الثاني والوثائق المرافقة حول التعبير بنوعيه؟) سجلت إجابات المعلمين على الجدول 40.3.

الجدول 40.3: يبين إجابات المعلمين حول مستوى اطلاعهم على منهاج الجيل الثاني والوثائق المرافقة حول التعبير بنوعيه

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
20%	10	لا
30%	15	أحياناً
100%	50	المجموع

تشير إجابات المعلمين الموضحة في الجدول، إلى أنّ 50% منهم مطلعون على ما جاء به منهاج الجيل الثاني والوثائق المرافقة له حول نشاط التعبير بنوعيه، مما يؤكد على أنهم

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

مدركون لأهمية هذا النشاط وخصوصيته في هذه المرحلة التعليمية، كما تشير تلك الإجابات إلى أنّ 20% من المعلمين لم يطلعوا على محتوى المنهاج الجديد والوثائق المرافقة له، مما يعني أنهم لا يمتلكون أدنى فكرة عن صورة الوضع الجديد لنشاط التعبير بنوعيه الشفهي والكتّابي، وهذا ما ينعكس على الممارسة الميدانية لهذا النشاط؛ إذ من المؤكد وجود خلل في عمل المعلم سيترتب عنه نقائص في بناء تعلّات المتعلمين.

كما صرح 30% من المعلمين بأنّ اطلاعهم على محتوى منهاج الجيل الثاني والوثائق المرافقة له الخاصة بنشاط التعبير بنوعيه كان نسبياً، مما يضع العملية التعليمية أمام وضعي، فكيف للمعلم أن يمارس مهامه في نشاط معين دون الاطلاع على المستجدات الخاصة به، مما يؤكد أنّ شريحة هامة من المعلمين في ميدان التعليم الابتدائي، تمارس التعليم وبشكل خاص في نشاط التعبير بنوعيه الكتّابي والشفهي بالطرق التقليدية القديمة، التي تعتمد إلى حشو عقول المتعلمين بمعارف جامدة لا تؤهلهم لأن يكونوا فاعلين داخل الفضاء المدرسي وخارجه.

الجدول.41.3: هل تقسيم اللغة إلى أربع ميادين، وجعل لكل ميدان كفاءة ختامية، نافع ومجدي في عملية التحصيل في نشاط التعبير الشفهي والكتّابي؟

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
10%	05	لا
40%	20	أحيانا
100%	50	المجموع

يشير هذا الجدول إلى أن أكبر نسبة هي 50%، والتي تمثل الفئة التي أجابت بالاقتراح "نعم"؛ حيث تدل على أنّ هذا التقسيم المعتمد نافع ومجدي في عملية التحصيل في نشاط التعبير بنوعيه، ويرجع ذلك إلى قدرة المعلم على تطبيق هذا النشاط في داخل الصياغة الجديدة مساهما في الرفع من كفاءة المتعلم، لهذا فالتعلم سيسعى إلى الاقتداء بمعلمه

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

في طريقة بناء التعبير شفهيًا أو كتابيًا، ومراعاة جميع التصويبات بدءًا من فهم المنطوق وصولًا إلى فهم المكتوب.

أما نسبة 40% فتمثل الفئة التي أجابت بالاقتراح "أحيانًا"، مما يعني أنّ هناك لا إمكانية لتحقيق الكفاءة الختامية في بعض الأحيان، وأنّ المتعلم لا يستفيد من عدّة جوانب وخاصة الجانب الإملائي، لذلك يجب خلق فرص أخرى من طرف المعلم لتمكين المتعلمين من هذا النشاط لأنّ التقسيم لا يعطي هذا النشاط حقه الكافي من الاهتمام.

أما نسبة 10% تمثل الفئة التي أجابت بالاقتراح "لا"، وهي تشير إلى أنه لا يمكن لهذا التقسيم أن يكون مجديًا، لأنّ المتعلم لا يستفيد من حصة فهم المنطوق جيدًا، ويبقى ينقصه الكثير، وعندما يصل إلى حصة التعبير الكتابي لا يستطيع كتابة جملة مفيدة؛ لأنّه لم يحظ بالوقت الكافي للتعلّم والتدريب.

3- أهمية حصة الإنتاج الشفهي في تعلم الإدماج وتحقيق كفاءات التعبير

وفي سؤال تمت صياغته بالشكل (تعدّ حصة الإنتاج الشفهي حصة لتعلّم الإدماج؛ بحيث يعتمد الإدماج فيها على كثير من موارد ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي، فهل زمنها كافٍ للتدريب عليه وتحقيق كفاءته؟)، تم تدوين إجابات المعلمين على الجدول 42.3.

الجدول 42.3: يبين إجابات المعلمين حول أهمية حصة الإنتاج الشفهي في تعلم الإدماج وتحقيق كفاءات التعبير

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
10%	05	لا
70%	35	أحيانًا
100%	50	المجموع

وتعتبر نسبة 20% عن رأي الأقلية التي ترى بأن الزمن المخصص لهذا النشاط كافٍ لتدريب المتعلمين على الإدماج وتوظيفه واستخدامه سعيًا نحو تحقيق الكفاءات التعبيرية

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المتعلقة به على صعيد المعرفة، في حين تشير نسبة 10% إلى عكس ذلك، فالإدماج من وجهة نظرهم يتطلب توفير مجالات زمنية كبيرة لاستيعاب نشاط الإدماج في حصة التعبير الشفهي لما يتوافر عليه من خصوصيات على صعيد المعرفة.

تشير إحصائيات الجدول إلى أنّ أكبر نسبة متحصل عليها كانت للاقتراح الأخير "أحيانا"، حيث تعبر هذه النسبة المقدرة بـ: 70% عن رأي المعلمين الذين يرون بأنّ الزمن الإجرائي المخصص لنشاط التعبير الشفهي يكون كافيا في بعض الأحيان فقط للتدرب على الإدماج وتحقيق الكفاءات المتعلقة به، ونحن نرى بأنّ هذا الرأي يوافق الحقيقة إلى حد كبير؛ لأنّ المتعلمين في ضوء هذا الزمن الإجرائي الضيق لن يستوعبوا بشكل كامل هذه الخاصية الجوهرية في نشاط التعبير الشفهي، الذي تتجسد من خلاله اللغة المنطوقة ذات المستوى اللغوي المترجم لنظام من العلامات الدالة، التي هي نسق من الوحدات اللغوية نسميها بوحدات الخطاب¹، لذا فوجود الإدماج ضروري للدفع بهذا النشاط من أجل أن يكتسب المتعلم في هذه المرحلة التعليمية جانبا هاما من اللغة.

4-تأثير عامل كثرة العدد على التعاطي مع حصة التعبير الشفهي

وعند طرح السؤال (إنّ التعبير الشفهي يقوم على التعاطي شفويا فهل الزمن المخصص لذلك كافٍ للأقسام كثيرة العدد؟)، صنفنا إجابات المعلمين في الجدول.43.3.

الجدول.43.3: يبين آراء المعلمين في تأثير كثرة عدد المتعلمين على التعاطي مع حصة التعبير الشفهي في القسم

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
70%	35	لا
10%	05	أحيانا
100%	50	المجموع

1- ينظر: جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، ص62.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

من خلال الجدول نلاحظ أنّ النسب المحصل عليها تعبر عن تباين في آراء المعلمين بخصوص هذه المسألة، إذ تشير 20% إلى أنّ بعض المعلمين يرون بأنّ الزمن المخصص لهذا النشاط مناسب وكاف للتعاطي مع حصة التعبير الشفهي حتى بالنسبة للأقسام كثيرة العدد، وهو مناف للواقع التعليمي؛ في حين نجد 10% من المعلمين يعتبرون الزمن غير كاف في بعض الأحيان فقط، مما يعني أنه في بعض الأحيان يكون كافٍ لتلبية حاجيات الأقسام ذات العدد الكبير؛ في حين تشير نسبة 70% التي تمثل الفئة الأكبر من المعلمين إلى أنّ الأقسام كثيرة العدد لا يكفيها الحجم الزمني المخصص لحصة التعبير الشفهي في المنهاج، لذلك فإن بعض المعلمين يلجؤون أحياناً إلى اقتطاع حصص إضافية كانت مخصصة لنشاط المحفوظات أو المطالعة وإضافتها قصد مساعدة المتعلمين على الفهم والتحصيل في حصص التعبير بالقدر المناسب وعياً منهم بأهمية هذا النشاط، لذا فإنه يتوجب على المعنيين الأخذ بعين الاعتبار المصاعب التي تواجه المعلمين والمتعلمين على السواء، خلال حصة التعبير الشفهي في الأفواج التربوية ذات التعداد الكبير، وهي في الحقيقة إشكالية تعاني منها المدرسة الجزائرية عموماً والمدرسة الابتدائية بصفة خاصة.

إن ما سبق ذكره يبين بوضوح درجة التناقض الذي يعانيه نشاط التعبير الشفهي بين ما هو نظري يطرحه المنهاج وبين الواقع الذي يواجهه المعلم والمتعلم في الميدان.

5- معالجة الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي للمتعلم

وفي سؤال طرح بالصيغة الآتية (هل تجد صعوبة في معالجة كل الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي للمتعلم؟) سجلت إجابات المعلمين في الجدول 44.3.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 44.3: يوضح إجابات المعلمين حول الصعوبات التي تواجه المعلم في معالجة الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي للمتعلم.

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
20%	10	لا
30%	15	أحيانا
100%	50	المجموع

من خلال تحليلنا لمعطيات الجدول نجد أن 20% من المعلمين ينتمون إلى الفئة التي لا تجد صعوبة في معالجة أخطاء المتعلمين المتعلقة بهذا النشاط؛ أما نسبة 30% فتشير إلى المعلمين الذين يجدون صعوبة في ذلك ولكن بشكل نسبي؛ إذ يتمكنون من معالجة كل الأخطاء في بعض الأحيان وفي أحيان أخرى لا يتمكنون من ذلك.

كما نجد أن هناك من يرى عكس ذلك، إذ يبين الجدول أن 50% من المعلمين يجدون صعوبة كبيرة في معالجة كل الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي لأنها مختلفة ومتنوعة تمس جوانب عدة كالمحتوى، والتنظيم، واستعمال الألفاظ، وبنية الجمل¹، وهو ما يتطلب لوحده وقتا طويلا، ناهيك عن عدد المتعلمين الكبير داخل الفوج التربوي، والذي يثبط العمل ويعرقل العملية التعليمية.

6- آليات الكشف عن درجة تمكن المتعلم من دمج معارفه القبلية في حصة التعبير الكتابي

طرح في الاستبيان السؤال للمعلمين (هل تجد صعوبة في تحديد الآليات البيداغوجية التي تمكنك من معرفة درجة تمكن المتعلم من دمج معارفه القبلية في حصة التعبير الكتابي؟)، ولأن السؤال كان مفتوحا فقد كانت طبيعة الإجابة عنه ممثلة في جزأين، الجواب وأسباب هذه الفروق وطرق علاجها.

1- ينظر: مختار الطاهر حسين، تعليم التعبير الكتابي (مرشد المعلم)، ص 263، 264.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

أجاب كل المعلمين بأنهم يجدون صعوبة في تحديد الآليات البيداغوجية التي تمكنهم من معرفة درجة تمكن المتعلم من دمج المعارف القبلية في حصة التعبير الكتابي.

وخلال تقديم لأسباب ذلك، اتفق جميع المعلمين على أن ذلك مرده الفروق الفردية التي يُعرف بها متعلمو هذه المرحلة على وجه الخصوص والتي تكون ناتجة عن أسباب بيولوجية أو نقائص شابت العملية التعليمية التعلمية خلال مراحل سابقة؛ وللتغلب على هذه النقائص يجب توفير الإمكانيات المناسبة، فالتعلمون في هذه الحالات بحاجة إلى توفير فضاءات مساعدة على التعلم مثل: مكتبة المدرسة، وقاعات المطالعة والانترنت...إلخ، لأنها فضاءات مكّمة ووسائل مساعدة تمكن المتعلم من تجاوز التعابير الكتابية العادية إلى تعابير جيدة من حيث سلامة اللغة وحسن التركيب، وقليلة الأخطاء؛ وفي غياب هذه المرافق وغيرها من الآليات المساهمة في اكتساب المهارات وتطويرها، تصبح النقائص التي يعاني منها بعض متعلمي هذه المرحلة عائقا يحول دون تقدمهم في حصة التعبير، في حين يتطور التعلمون الآخرون بصورة طبيعية مع التقدم في عملية التكوين، فتزداد الهوة بين المستويات التعليمية للمتعلمين وتخرج العملية عن نطاق السيطرة والتحكم.

7-الزمن المخصّص لأنشطة التعبير الكتابي وكفايته لتحقيق الكفاءة المستهدفة

وفي سؤال طرح على المعلمين (هل الزمن المخصّص لأنشطة التعبير الكتابي كفيّل بتحقيق الكفاءات المستهدفة؟) دوت إجاباتهم

الجدول 45.3: يبين إجابات المعلمين حول كفاية الزمن المخصّص لأنشطة التعبير الكتابي من أجل تحقيق الكفاءات المستهدفة

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
10%	05	لا
70%	35	أحيانا
100%	50	المجموع

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

من خلال المعطيات التي يتوافر عليها هذا الجدول يتضح أنّ 70% من المعلمين الذين يمثلون الشريحة الأكبر، يرون بأنّ الزمن المخصص لأنشطة التعبير الكتابي كفيلاً بتحقيق الكفاءات المستهدفة في بعض الأحيان؛ في حين يرى 20% من هؤلاء المعلمين أنّ الكفاءة المستهدفة في تعليمية اللغة العربية قابلة للتحقق في ظلّ الزمن الإجرائي المخصص لها في نشاط التعبير الكتابي؛ ويخالف هذا الرأي القلة من المعلمين الذين تعبر عنهم نسبة 10%، فهم يرون عكس ذلك، ويفسرون ذلك بوجود معرفلات تمنع تحقيق الكفاءة المستهدفة والتي نتفرع عنها كفاءات مستهدفة أخرى، وهو أمر منطقي بالنسبة لوجود برنامج لا يتناسب مع ميزات نشاط الكتابة الذي يحتاج إلى وقت أطول؛ إذ تعتبر الكتابة نشاطاً مركباً تجتمع فيه كل معارف المتعلم ومكتسباته، فيقوم خلال عملية إنتاجه للتعبير الكتابي بالكثير من الأنشطة الذهنية، ويتخذ في ضوءها أحكاماً وقرارات؛ والمتعلم خلال هذا النشاط ملزم بالمدة الزمنية المنصوص عليها في محتوى التعليم، في حين أن ذلك سيأخذ وقت أكبر بدءاً من مرحلة التفكير والاسترجاع ثم التركيب والدمج... إلخ، حتى بلوغ مرحلة الكتابة ثم مراجعة ما كتبه.

8- كفاءة حصة المعالجة البيداغوجية في تغطية أخطاء المتعلمين ومعالجتها

وحول سؤال طرح على المعلمين (هل تخصيص حصة واحدة للمعالجة البيداغوجية كفيلاً للإحاطة بأخطاء المتعلمين ومعالجتها؟) صنف إجاباتهم في الجدول 46.3.

الجدول 46.3: يبين تصنيف إجابات المعلمين حول كفاءة حصة المعالجة البيداغوجية في تغطية أخطاء المتعلمين ومعالجتها

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
20%	10	نعم
50%	25	لا
30%	15	أحياناً
100%	50	المجموع

يرى 20% بأن حصة واحدة لتصحيح التعبير الكتابي تكفي للإحاطة بجميع الأخطاء وتغطية النقائص التي يعاني منها المتعلمون، أما المعلمون الذين تمثلهم نسبة 30% فيرون أنّ

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الحصة المخصصة للإحاطة بأخطاء المتعلمين ومعالجتها تكون كافية في بعض الأحيان، وغير كافية في أحيان أخرى، وفسروا ذلك بكون الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون تختلف بحسب الموضوع الذي يعبرون عنه، إذ تكون قليلة في مواضيع معينة وكثيرة في مواضيع أخرى.

في حين يرى أغلب المعلمين بأن تخصيص حصة واحدة لتصحيح تعبير المتعلمين الكتابية غير كافية للإحاطة بجميع الأخطاء ومعالجتها، وهو ما تعبر عنه نسبة 50%؛ لأنّ التصحيح الجيد يركّز على مجموعة من النقاط الموضحة في الجدول الآتي¹:

النهاية	طول النص	الأفكار
الالتزام بالتسلسل	الخروج على الموضوع	الأسلوب
اختيار الكلمات الصحيحة	استخدام أدوات الربط	التهجي
جمل متنوعة	كثرة الألفاظ وتنوعها	الترقيم
أفكار واضحة ومنطقية	كفاية المحتوى	الخط
استخدام الخيال	صحة المعلومات	بنية الجملة
التركيز على الموضوع	عرض الموضوع	التنظيم
الحشو والزيادة	التفاصيل	المتلقي
الحذف	الأمثلة	النحو
كتابة فقرات ملائمة	الأسباب	قواعد الإملاء
كتابة الفقرة	الأصالة	ترتيب الجمل
نمو النص	ترتيب الفقرات	استعمال الألفاظ
جاذبية المحتوى	وضوح التنظيم	الهدف من الكتابة
ترتيب الكلمات	البداية	
	الوسط	

1- مختار الطاهر حسين، تعليم التعبير الكتابي (مرشد المعلم)، ص 271.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

وتجدر الإشارة هنا إلى القول بأن التعلم في إطار التصور البنائي لا يعتمد على التكرار، فالمتعلم في هذا المنظور يقوم بتكييف مكتسباته ليعيد استعمالها في سياقات مختلفة، داخل المدرسة أو خارجها في مواجهة وضعيات جديدة تقتضي إدماج المكتسبات نفسها بطريقة مختلفة؛ إذ أنها لا تكتفي بتحقيق تعلات مضبوطة توافق أهدافا معينة، وإنما تدفع بالمعلمين إلى إدماجها وإعادة استثمارها، مما يتيح الفرصة لتدارك التأخر التحصيلي لدى المتعلمين الضعفاء لغويا.

9-جدوى المعالجة أثناء الإنتاج الكتابي في وجود موارد ضعيفة عند المتعلمين المتأخرين وحول سؤال طرح على المعلمين (هل المعالجة أثناء الإنتاج الكتابي يمكن أن تؤدي ثمارها في وجود موارد ضعيفة عند المتعلمين المتأخرين؟) صنف الإجابات في الجدول.47.3.

الجدول.47.3: يبين رأي المعلمين في تأثير حصة المعالجة أثناء الإنتاج الكتابي في تحسين المستوى التلاميذ المتعلمين المتأخرين

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
70%	35	نعم
10%	05	لا
20%	10	أحيانا
100%	50	المجموع

إنّ هذا الجدول يوضح لنا آراء المعلمين حول مدى إمكانية تحقيق أهداف المعالجة في ضوء التأخر التحصيلي لدى المتعلمين الضعفاء لغويا، فنسبة 70% تشير إلى أنّ الكثير من المعلمين يرون بأنّ هناك إمكانية للمعالجة وتحقيق الأهداف المنشودة، والتي يمكن أن نجعلها في الجدول الآتي¹:

1- أوقلال زغداني، التقييم التربوي، ص06.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

مفعول رجعي (تغذية راجعة)	- التكرار - أعمال إضافية	تحسين الاستراتيجيات	تصرفات متعلقة بالعوامل الأساسية
<ul style="list-style-type: none"> • إبلاغ الأخطاء ثم التصحيح للمتعلم مباشرة • التصحيح الذاتي • مقارنة التصحيح الذاتي (المتعلم - المتعلم). 	<ul style="list-style-type: none"> • مراجعة أجزاء الدرس المتناول. • القيام بتمارين إضافية • مراجعة المكتسبات القبلية غير المتحكم فيها. • القيام بأعمال إضافية لتدعيم وتعزيز المكتسبات القبلية حول النشاط المعني. 	<ul style="list-style-type: none"> • اقتراح طريقة أكثر فائدة للتعليم. • اختيار طريقة وجيبة لتعلم المكتسبات غير المتحكم فيها. 	<ul style="list-style-type: none"> • اقتراح إجراءات ضمن اجتماعات المعلمين مثل: - مراجعة عميقة - إعادة توجيه المتعلمون.

في حين يرى 20% أن تلك الإمكانية تكون نسبية ومتعلقة ببعض الحالات العلاجية فقط، وهناك من يرى عكس ذلك تماماً فيقول باستحالة المعالجة في ظل التأخر الدراسي الذي يعرفه الكثير من المتعلمين، وهذه الفئة من المعلمين تمثلهم نسبة 10%، وبالرغم من قلتهم إلى أن هذا الرأي يؤخذ في الحسبان، وأفكار هذه الفئة من المعلمين تحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث طرف المكلفين بوضع المناهج ودراسة النقائص التي تنتابها، هذا كله من أجل ضمان الجودة التي «تتجلى من خلال انجازات المتعلم، وفق ما تمكن من أدائه بالفعل مقارنة مع ما ينبغي أدائه حسب ما تحدده العتبة المنشودة من الكفايات؛ من حيث إن الفارق الكمي أو النوعي بين هذين الحدين، هو الذي يصف بشكل موضوعي مدى تحقق الجودة التعليمية العملية المتوخاة، ويتم ذلك بناء على محاكاة قياسية وتقييمية ملائمة من حيث الصدق والثبات والصلاحية، بفرض أحكام دقيقة وموضوعية»¹.

ولا شك أن وضع جهاز للمعالجة البيداغوجية طوال هذه المرحلة، سيسهل الانتقال إلى المرحلة المتوسطة بشكل سلس؛ فلا ينبغي أن يشكل هذا الانتقال مرحلة للتسرب المدرسي في التعليم الإلزامي، ولا سببا للاستعداد المبكر لامتحان²، هذه البيداغوجية الخاصة

1- أحمد محور، الممارسة البيداغوجية ورهانات الجودة، مكتبة الطالب، وجدة، المغرب، ط1، 2012م، ص11.

2- وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص 50.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

بالمعالجة والدعم المكرّسة طول مدّة التعليم الإلزامي، ونخصّ بالذكر المعالجة التي تتمّ على مستوى لغة المتعلمين، فهي تساعد على تحسين مستواهم في اللغة بتدارك الأخطاء وتصحّح الثغرات لديهم، بالإضافة إلى أنها بمثابة مفتاح سرّ العمل ضدّ التسرب المدرسي¹.

10- صعوبات التدريس في حصة التعبير بنوعيه

تواجه المعلم عدة صعوبات باعتباره أول من يتعرّض للمنهاج وهو من سترجم مفرداته، وعن سؤال طرح في الاستبانة (بحكم الممارسة الميدانية للتعليم، ما هي أهمّ الصعوبات التي تواجهك كمعلم في تدريس حصة التعبير بنوعيه؟)، نلخص المعلمون المشاكل والصعوبات في تدريب متعلميهم على التعبير في النقاط التالية:

- عدم معرفة بعض المعلمين لمراحل النمو اللغوي لتعلميهم، وبالتالي عدم القدرة على تقييم قدراتهم وتحديد المتوقّع منهم.
- عدم تحكّم بعض المعلمين من أساليب تدريب متعلميهم على التعبير، وذلك لشمولية التعبير واعتماده على كافّة المهارات اللغوية.
- اقتناع بعض المعلمين أنّ التعبير مقتصر على موضوع يكتب عنوانه على السبورة، والطلب من المتعلم التعبير عنه مع أنّ هناك أساليب أخرى للتعبير.
- عدم وضوح أهداف التعبير عند المعلم والمتعلم معاً.
- ضيق الحجم الساعي المقرّر لتناول نشاط التعبير وممارسته بشكل جيّد.
- ضعف المتعلمين إجمالاً في اللغة العربية، والصعوبة في الرفع من المخزون اللغوي واكتساب المهارات اللغوية وتوليد الأفكار عندهم.
- نفور بعض المعلمين من درس التعبير؛ لأنّ ذلك يرهقهم في التدقيق في دفاتر المتعلمين وتصحيحها.

1- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 26.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

ويلاحظ أنّ نشاط التعبير بنوعيه في ضوء منهاج الجيل الثاني لا يزال يواجه نفس المشاكل التي كان يعاني منها المتعلمون في المقاربات التقليدية، وهو بذلك في حاجة لإيجاد الحلول المناسبة لتجاوز صعوبات التعبير.

11- معالجة صعوبات التي تواجه المعلم أثناء تدريس التعبير

عن سؤال طرح للمعلمين (كيف تعالج الصعوبات التي تواجهك أثناء تدريس التعبير؟)، أفاد المعلمون بأنه لحلّ المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تعترضهم، ينبغي التحليّ بمجموعة من النقاط الهامة، والتي هي:

- تكوين المعلمين وإعادة النظر في طريقة تدريسهم.
- الاهتمام بالتعبير الشفهي، لميل المتعلم الطفل إلى التعبير عمّا في نفسه بحكم فطرته، وتبدو هذه السمة واضحة منذ المراحل الأولى من نموه، لذا فقد وجب على المعلم استثمار هذه الرغبة والميول بما يخدم نشاط للتعبير، بتنميتها وتعزيزها عند متعلم الطور الأول من المرحلة الابتدائية.
- العمل على تنمية المهارات اللغوية، والتنظيمية، والجمالية لدى المتعلمين.
- خلق فرص لإنتاج التعبير الشفهي والكتابي دون قمعهم أو إحباطهم بالتخويف، وعدم الاحتكام إلى معايير الكبار في تقييم ما ينتجون، وتدريبهم على الشرح والتحليل والنقد.
- بعث الثقة في نفوس المتعلمين تجاه ما يقولونه أو يكتبونه؛ لأنّ هذا من شأنه أن يجعلهم ينسّقون أفكارهم دون خوف، ويتعدون عن الغموض الفكري أثناء الإنتاج.
- تقوية الحصيلة المعرفية والثقافية للمتعلم بإقامة قاعات المطالعة والبحث.
- تحفيزه للانخراط في النوادي الأدبية والحفلات المدرسية.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

- مساعدة المتعلم على التوسع في مجالات المعرفة المختلفة وتنمية الخيال لديه، لأن المتعلم في هذه المرحلة يميل إلى خلق عالم خاص من الخيال يجادله ويحاوره، وهنا يبرز دور المعلم الناجح في استغلال هذا الميل الغريزي إلى الخيال فيعزيزه ويمنحه وسيلة من وسائل التفاعل التي تساعد على التعبير.

- تشجيع الكتابات الحرّة للرفع من قدرات المتعلمين على التعبير.

- تشجيع عملية التعلم باللعب بتوظيف ميل المتعلمين وحبهم للعب إلى لعب الأدوار، بالتدريب على تمثيل بعض مواقف الحياة أو بعض النصوص من ميدان فهم المنطوق، مما يبعث فيهم الجرأة في الإلقاء وزيادة الثقة في النفس فتثبت المعلومة لديهم ويثرى رصيدهم اللغوي؛ ويتوجب علينا بصفقتنا معلمين «أن نتقبل الأطفال كما هم، ونتيح لهم التعلم من خلال نشاطهم الطبيعي ألا وهو اللعب»¹.

وهذه النقاط تشير إلى أن هؤلاء المعلمين لهم خبرة كبيرة في ميدان التعليم لذلك فهم يقدرون قيمة هذا النشاط بنوعيه الشفهي والكتابي، كما أنهم حريصون على أهمية العلاقة التي تجمع بينهما؛ حيث تمّ الإشارة إلى أنّ التعبير الشفهي الذي يعتمد على اللغة المنطوقة له دور كبير في نجاح نشاط التعبير الكتابي لاحقاً؛ فالمتعلم في هذه المرحلة إذا اكتسب المعرفة الجيدة الخاصة بنشاط التعبير الشفهي يسهل عليه اكتساب التعبير الكتابي، فهؤلاء المعلمون المتمرسون يمكنهم من خلال القدرات الخلاقية التي يمتلكونها، أن يذللوا الصعوبات التي تعيق المهمة التعليمية التي أوكلت لهم.

1- هدى محمود الناشف، استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993م، ص

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

12- عوامل تدني مستوى التعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلم

وفي سؤال وجه للمعلمين (في رأيك ما هي أهم عوامل تدني مستوى التعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلم؟)، أجاب المعلمون إجابات وضحت مجموعة من الأسباب المتداخلة فيما بينها، تم تصنيفها في الجدول.48.3 إلى مجموعتين، الأولى تخص التعبير الشفهي والثانية تخص التعبير الكتابي.

الجدول.48.3: يوضح أهم عوامل تدني مستوى التعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلم

صعوبات نشاط التعبير الكتابي	صعوبات نشاط التعبير الشفهي
- قلة الممارسة والتدريب على الإنتاج الكتابي.	- عدم توفر الوسائل الإيضاحية الخاصة بالتعبير.
- قصور الحجم الساعي المخصص لحصص التدريب على التعبير الكتابي عن الاستجابة لمتطلبات هذا النشاط.	- ضعف التواصل الشفهي، وصعوبة التحدث بلغة سليمة وصحيحة دون أخطاء.
- ضعف القدرة على الربط والتركيب بين الكلمات، وغياب التسلسل في الأفكار.	- انخيل وقلة الشجاعة الأدبية الناتجة عن قلة التدرّب على هذا النشاط.
- ضعف المستوى الإملائي والنحوي والتركيب.	- النقص في الرصيد اللغوي لعدم الاهتمام بنشاط القراءة والمطالعة.
- صعوبة توظيف المكتسبات القبلية بطريقة سليمة.	- شعور المتعلم بالإخفاق، لضعفه وعدم قدرته على التعبير عمّا في نفسه من أفكار.
- عدم إتقان مهارات الكتابة (الخط، إملاء، علامات ترقيم، روابط،... إلخ).	- إدراج اللغة العامية ضمن انتاجات المتعلم التعبيرية.
- الاهتمام المتعلم بما يكتبه أكثر من الاهتمام بسلامة اتجاّه اللغوي (نخلوه من الأخطاء النحوية والإملائية).	

الظاهر في هذه العوامل أنّها صائبة؛ إذ تجعل تصعب على المتعلمين النشاطات التعليمية، ويتبين من خلال هذه الإجابات أن المعلمين يشيرون إلى أهمية وجود بعض

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الأدوات التي تساعد المتعلم على استيعاب محتوى نشاط التعبير بنوعيه: الشفهي والكتابي، كالمطالعة، ممارسة الكتابة خارج القسم، زيادة الوقت المخصص لحصص التعبير الشفهي والكتابي... إلخ.

13- تصحيح مسار المتعلم، وعلاج ضعفه في التعبير الشفهي والكتابي

وفي سؤال للمعلمين (بحكم الممارسة الميدانية، ما هي أهم الاقتراحات التي تراها كفيلة بتصحيح مسار المتعلم، وعلاج ضعفه في حصّة التعبير بنوعيه؟)، قنا من خلال قراءتنا لإجابات الفئة المستجوبة، بتجميع أهم الاقتراحات التي يراها هؤلاء مناسبة لعلاج الخلل الملاحظ في إنتاجات المعلمين الشفهية والكتابية، ومن تلك الاقتراحات نذكر الآتي:

- الاهتمام بالمطالعة وتحفيز المعلمين عليها.
- زيادة الحجم الساعي المقرر لحصص التعبير الكتابي خاصة.
- تزويد المدارس بالوسائل التعليمية اللازمة كالصور والمشاهد.
- ربط المواضيع التعليمية بالواقع الاجتماعي الذي يعيشه المتعلم.
- التركيز على التعبير الشفهي؛ لأنّ المتعلم الذي حقق مهارة في التعبير الشفهي سيحققها بالتأكيد في التعبير الكتابي.
- عرض نماذج تعبيرية جيدة أمام المعلمين للاقتداء بها، وهو معمول به حسب ما جاء في المذكرة المنهجية رقم 03.
- فتح فرص المناقشة أثناء الحديث للمتعلمين حتى لا يشعرون بالملل، واعتماد أسلوب النقد وإبداء الرأي حول الموضوع المدروس.
- إثراء رصيد المتعلم اللغوي كل يوم بألفاظ جديدة.
- مساعدة المتعلمين على تحسين مهاراتهم الكتابية عن طريق المسودات، والتحرير، والمراجعة، بالاعتماد على أنفسهم، وبالاستعانة بملاحظات زملائهم ومعلميهم.
- تقويم الكتابة (التقويم الذاتي، والثنائي، وتقويم المجموعة)، فعلى المعلم أن يحترم ما يكتبه المتعلم وأن يمدّه بالتغذية الإيجابية.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

يتضح مما سبق أن المعلمين الذين قدموا الاقتراحات يمتلكون خبرة في التعامل مع نشاط التعبير بنوعيه، وكيفية التغلب على الصعوبات التي تواجههم خلال هذا النشاط، والتخلص من السلبيات التي يعرفها هذا النشاط، وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة أخذ اقتراحاتهم وآرائهم بعين الاعتبار من واضعي البرامج؛ إذ نلّس من خلال تحليلنا لأسئلة الاستبانة تنقاضا كبيرا بين ما هو مسطر من اقتراحات وحلول نظرية وبين ما هو مجسد فعليا في الواقع التعليمي لهذا النشاط.

14- دور منهاج الجيل الثاني في تحسين مستوى المتعلم في نشاط التعبير

وعن سؤال قدم للمعلمين (هل تلاحظ تحسنا في مستوى المتعلم في نشاط التعبير الشفهي والكتابي في ضوء منهاج الجيل الثاني؟)، صنفنا إجابات المعلمين حسب الجدول 49.3.

الجدول 49.3: يبين آراء المعلمين حول دور منهاج الجيل الثاني في تحسين مستوى المتعلم في نشاط التعبير

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
30%	15	نعم
20%	10	لا
50%	25	أحيانا
100%	50	المجموع

توضح هذه النتائج أن نسبة 50% من المعلمين أجابوا بالاقتراح "أحيانا" على السؤال؛ وبأن هذا التحسن نسبي مرتبط ببعض المعارف التي يسهل استيعابها فقط، وهي إجابة تحمل إشارات إيجابية تجاه إصلاحات الجيل الثاني على صعيد الإنتاج الشفهي والكتابي؛ في حين تعبر نسبة 30% عن الرأي القائل بأن هنالك تحسنا حقيقيا في تعبير المتعلمين الشفهية والكتابية، مما يعني اتقانهم لكفاءة التواصل السليم مع أقرانهم ومع المعلم، وقد فسروا ذلك باعتماد المنهاج للمقاربة التواصلية التي تركز على «تطوير قدرة المتعلم التواصلية وتفعيل مهاراته التعليمية وتحقيق طلاقته اللغوية ودرجة تفاعله مع الاستعمالات الوظيفية للغة، فتكون

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

بذلك قد حددت مبادئ تعلم تفاعلي وتواصل في حقل تعليم وتعلم اللغة¹؛ أما نسبة 20% فتشير إلى عكس ذلك، مما يعني أنّ هناك تأزم في العملية التعليمية مما يتطلب حلولاً فورية.

15- دور المقاربة النصية في القضاء على الضعف في التعبير الشفهي والكتابي

وعن سؤال طرح على المعلمين (هل تعتبر المقاربة النصية حلاً للقضاء على الضعف في التعبير الشفهي والكتابي؟)، أجابوا بموافقتي الرأي في ذلك؛ فالمقاربة النصية في المناهج الجديدة استحدثت للقضاء على ضعف المتعلمين في نشاط التعبير الشفهي والكتابي، ومبررهم في القول بذلك أن المقاربة النصية تهدف إلى تزويد المتعلم بالثروة اللغوية والمعرفية، وتساعد على فهم واستيعاب القواعد النحوية والصرفية والتركيبية والدلالية في صورة مبسطة، كما تشجعه على القراءة للإلمام بأشكال التعبير من الناحية السردية والوصفية والمجازية وغيرها.

للمقاربة النصية دور أساسي في إنجاح العملية التعليمية/التعلمية، وهي تنظر إلى النص على أنه «وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة، تحكمها جملة من المبادئ منها: الانسجام، والتماسك، والاتساق، ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النص تظهر حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم النص من حيث بناؤه الفكري والفني، ومن بين تلك الدعائم قواعد النحو، والصرف، والبلاغة، والعروض»²، وهذه الدعائم تدخل في المساهمة في إثراء نشاط التعبير الشفهي والكتابي.

16- إنتاجات المتعلم الشفهية والكتابية باللغة العربية السليمة

وفي سؤال (هل يلتزم المتعلم في مختلف إنتاجاته الشفهية والكتابية باللغة العربية السليمة؟)، سجلت الإجابات على الجدول 3.50.

1- بدر ابن الراضي، تعليم اللغة وتعلمها مقارنة تواصلية، منشورات مجلة علوم التربية، المغرب، ط1، 2008م، ص21.
2- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، شعبة آداب وفلسفة واللغات الأجنبية، مارس 2006، ص08.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 50.3: يبين آراء المعلمين حول مدى التزام المتعلم باللغة العربية في مختلف إنتاجاته الشفهية والكتابية

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
50%	25	نعم
10%	05	لا
40%	20	المزج بينها وبين العامية
100%	50	المجموع

من الواضح أنّ النسب المحصل عليها تعبر عن اختلاف كبير في الآراء بين المعلمين؛ إذ توضح نسبة 50% أنّ نصف المعلمين يرون بأنّ المتعلمين يلتزمون باللغة العربية السليمة في إنتاجاتهم الشفهية والكتابية، وتوضح نسبة 40% فئة أخرى من المعلمين ترى أنّ المزج بين العامية والعربية الفصحى في تعبير المتعلمين يكون في بعض الأحيان؛ وهو ما يخالف الهدف العام من تدريس نشاط التعبير الشفهي والكتابي، ففي نهاية المرحلة الابتدائية يجب أن يصل المتعلم إلى نص الكفاءة الشاملة¹ الذي يتمثل في قدرة المتعلم على التواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة في وضعيات خطابية دالة، وقراءة نصوص من مختلف الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي قراءة سليمة، ويفهمها ثم ينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

بعد أن أوضحت شريحة هامة من المعلمين وجود مزج بين العربية والعامية في تعابير المتعلمين المختلفة، قمنا بتوجيه سؤال فرعي لهم حول الأسباب الكامنة وراء عدم التزام متعلمهم باللغة العربية خلال حصة التعبير، ثم نلخصنا إجاباتهم كالآتي:

- عدم إيصال المعلم اللغة العربية السليمة بشكل متقن للمتعلم في هذه المرحلة، وعدم مراقبته له أثناء التكلّم.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 08.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

- ضعف التكلم باللغة العربية وعدم القدرة على التعبير الشفهي بطلاقة لدى المتعلم، الذي نتج عنه صعوبة في إيصال المعنى واستعماله للعامية.
- التداخل اللغوي بين العامية والفصحى، وهذا ما نجده في كتابات بعض المتعلمين، مثل استخدام الألفاظ التالية: روعة، العراس... الخ.

ما نلاحظه هنا أن المعلم يتحمل المسؤولية الكبيرة في تقليد المتعلم له، نخلال زيارتنا الميدانية وجدنا أن بعض المعلمين يلجؤون في بعض الأحيان إلى التواصل بالعامية قصد إيصال المعنى وتقريب الفهم لمتعلميهم، وبالرغم من هذه الأسباب إلا أنه يمكن الاستعانة ببعض الأساليب لعلاج ضعف المتعلمين، وهي كالآتي¹:

- الأسلوب الفردي: تُخصّص حجرة في المدرسة، يتناوب عليها المعلمون وفق جدول محدد، ويأتيها المتعلمون فردا فردا وفق مواعيد محددة.
- الأسلوب الجماعي: يُجمع المتعلمون الذين لهم نفس المستوى اللغوي، حسب نتائج التشخيص في جماعة واحدة، ويتلقون علاجا خارج الحصص الدراسية وذلك قبل بدء الدوام أو بعده.
- التكاليفات المنزلية الموجهة: نشاط يطلب من المتعلم انجازه مثل: حلّ تدريبات، تسجيل وحدات قرائية، جمع كلمات... الخ.
- إرشادات لولي الأمر: تمكنه من مساعدة المتعلم في إنجاز ما كلف به (*).
- التدريس بطريقة المجموعات: أثناء الحصص الدراسية يقسم متعلمو الفصل إلى مجموعات وفق مستوياتهم التحصيلية، وتقوم كل مجموعة بأنشطة تعليمية تلبي حاجاتها.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 115.
(* على الرغم من أن هذه الطريقة ينبذها المنهاج، لأنه لا بد من تعويل المتعلم على نفسه دون مساعدة، وإن اضطر إلى ذلك ينحصر دور الولي في التوجيه فقط وتركه يحاول بالتدريب حتى يبني معرفته بنفسه فيجد الحل للوضعية التي هو بصدد حلها.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

17-استعاب المتعلم لمفاهيم التفسير والحجاج

عند مسائلة المعلمين بالاستبيان (هل يدرك المتعلم معنى التفسير والحجاج؟)، سجلت الإجابات في الجدول.51.3.

الجدول.51.3: يبين رأي المعلمين حول إدراك المتعلم لمعاني التفسير والحجاج

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
30%	15	نعم
00%	00	لا
70%	35	أحيانا
100%	50	المجموع

تبين النتائج المحصل عليها أن نسبة 70% من المعلمين، والتي تمثل الأغلبية الساحقة، ترى بأن إدراك المتعلم لمعاني التفسير والحجاج يكون في بعض الأحيان فقط، كما ترى نسبة 30% أن ذلك الإدراك يكون في جميع الأوقات، مما يعني وجود اجتهاد من طرف كل من المعلم والمتعلم للتمكن من ذلك، لكننا نرى أن استيعاب هذه الأنماط لا يمكن أن يشمل كل المتعلمين في هذه المرحلة، لأن هذه المفاهيم ليست سهلة الاستيعاب والتوظيف، وتحتاج وقت وزاد لغوي كافيين، وهو ما لا يتوفر لدى كل المتعلمين؛ أما المعلمون الذين يرون بأن المتعلم لا يدرك هذه المعاني فتمثل نسبتهم 0%، ونحن نرى بأنها تعبر عن أمر صحي في منظومتنا يتم عن وجود اجتهاد من طرف كل من المعلم والمتعلم لتحسين الأداء.

18-توظيف المتعلم للأسلوبين "التفسيري" و"الحجاجي" في إنتاجاته التعبيرية

وحول سؤال (هل يتمكن المتعلم من توظيف الأسلوبين "التفسيري" و"الحجاجي" في مختلف إنتاجاته؟) صنفت الإجابات في الجدول.52.3.

الفصل الثالث واقع الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الجدول 52.3: يبين رأي المعلمين حول مدى تمكن المتعلم من توظيف الأسلوبين "التفسيري" و"الحجاجي" في مختلف إنتاجاته.

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
30%	15	نعم
20%	10	لا
50%	25	أحيانا
100%	50	المجموع

يوضح الجدول أنّ 50% من المعلمين يرون بأنّ المتعلم في هذه المرحلة التعليمية يتمكن من استعمال الأسلوب التفسيري والحجاجي في مختلف إنتاجاته، لكن في بعض الأحيان فقط؛ في حين توضح نسبة 30% رأي المعلمين القائلين بأنّ المتعلمين يتمكنون من هذين الأسلوبين تمكنا كاملا لا تشوبه أي حواجز، وهذا ما يهدف إليه منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في ضوء منهاج الجيل الثاني، ففي هذه السنة نجد أنّ «النمطين الغالبين على بقية الأنماط الأخرى هما النمطان الحجاجي والتفسيري؛ لأنّ المتعلم قد بلغ من النضج الفكري والرصيد اللغوي، ما يهيئه مبدئيا إلى استشفاف خطاطة هذين النمطين بشكل ضمني، من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة، تكريسا للمقاربة النصية التي تُعتبر استراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجاما للتعلّيات، وتتمو من خلالها الكفاءة النصية للمتعلم فتتكون لديه قدرتان هما:

- قدرة التلقي، التي تسمح له بفهم الموضوعات، والترابط بين البنيات الفرعية وإدراك البنية الكلية.
- قدرة الإنتاج، التي تسمح بابتكار الموضوعات ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية»¹.

1- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 16.

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

أما نسبة 20% فتشير إلى عدم تمكن المتعلم في هذه المرحلة من هذين الأسلوبين؛ مما يشكل عائقا أمام تعلمه لأساليب جديدة مستقبلا.

ويمكن القول من خلال مقارنة نتائج السؤالين المترابطين 17 و18، بأن هناك توافقا بين النسب المعبر عنها على مستوى السؤالين، باعتبار أنهما يحاولان ملاحظة ما يجري داخل إطار واحد، وهو الأنماط اللغوية التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في المرحلة الابتدائية.

19-توظيف المتعلم لعلامات الوقف، واستعماله للإيحاءات والإيماءات أثناء التعبير

وحول سؤال طرح للمعلمين (هل يوظف المتعلم علامات الوقف ويستعمل الإيحاءات والإيماءات بشكل صحيح أثناء القيام بالتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي؟) كانت إجاباتهم وفق الجدول 53.3.

الجدول 53.3: يوضح توظيف المتعلم لعلامات الوقف، واستعماله للإيحاءات والإيماءات أثناء التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

النسب المئوية	التكرارات	المقترحات
10%	5	نعم
70%	35	لا
20%	10	أحيانا
100%	50	المجموع

بعد عملية الإحصاء وصب النتائج المتوصل إليها في هذا الجدول، نستخلص أن أكبر نسبة متحصل عليها كانت للاقتراح الثاني "لا" تمثل 70% من المعلمين؛ فالمتعلم من وجهة نظر هذه الفئة لا يوظف علامات الوقف في إنتاجاته الكتابية، وبعيدا كل البعد عن استخدام الإيحاءات والإيماءات خلال حصة التعبير الشفهي، ولا يستعمل علامات الوقف عند كتابة الموضوع المطلوب منه، وفي ذلك يرى إسماعيل أحمد عمارة أن علامات

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

الوقف والترقيم في المنهجية الغربية منضبطة، على عكس كما اللغات الأخرى، وقد انعكس هذا على الكتاب التعليمي وعلى المتعلمين وحتى على بعض المعلمين¹.

أما النسبة التي تليها في الدرجة فقد كانت للاقتراح الأخير "أحيانا"، إذ بلغت 20%، وهي تشير إلى المعلمين الذين يرون بأنّ توظيف المتعلم لعلامات الوقف والإيماءات والإيماءات داخل إنتاجاته الشفهية والكتّابية، يكون بدرجة نسبية؛ إذ يحضر في أحيان ويغيب في أحيان أخرى مما يعكس صورة الخلل في تعلّماته؛ لأنّ توظيف علامات الوقف يعدّ شرطا من شروط نجاح التعبير وفق المعايير المنصوص عليها، ليلبغ المتعلم مستوى جيد في التعبير.

في حين نجد نسبة 10% تشير إلى القائل بأنّ توظيف علامات الوقف يكون حاضرا بشكل مطلق في إنتاجات المتعلم الشفهية والكتّابية، وبالرغم من ضعف هذه النسبة، فإنها تثير الكثير من الشكوك؛ فالمعلمون لم يتوخوا الدقّة في إجاباتهم، نظرا لكون الجميع يعانون من هذه المشكلة بما فيهم المعلمون أنفسهم، على حدّ قول إسماعيل أحمد عمّارة.

1- إسماعيل أحمد عمّارة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل، عمان الأردن، (د،ط)، 2001م، ص

حوصلة الفصل:

بعد عرض النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال الاستبانة، قننا بتحليل ومناقشة ما تمّ التوصل إليه من معلومات إحصائية وبيانات من خلال إجابات معلمي المرحلة الابتدائية على الاستبيان المتعلق بتعليمية نشاط التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية؛ وبالرغم من أن الإصلاحات حملت في شقّها النظري مستجدات إيجابية تخدم أطراف العملية التعليمية، إلا أنها لم تحقق كل الأهداف المتوخاة منها، إذ سجننا من خلال تحليل النتائج جملة من المصاعب تواجه طرفي العملية التعليمية نلخصها كالتالي:

أولاً: أظهرت نتائج الاستبيان نظرة إيجابية لمعلمي المدارس الابتدائية تجاه منهاج الجيل الثاني الذي عمد إلى إعطاء أهمية أكبر للأطوار الأولى من المرحلة الابتدائية، من خلال تدارك النقائص التي تمّت ملاحظتها في الجيل الأول، وقد تمثلت أهم النقاط العلاجية في تحسين مستوى طرائق تعليم اللغة العربية لمعلمي المرحلة الابتدائية، فتم التركيز على تدريس نشاط التعبير الشفهي والكتابي، لما له من دور في الرفع من مستوى التحصيل اللغوي للمتعلم.

ثانياً: لقد شكلت الاستبانة التي تمّ بناؤها فرصة لإزاحة الغطاء على الكثير من تحديات العملية التعليمية ككل، فالمتعلمون يواجهون مصاعب تمثلت في مشكلة الأفواج التربوية ذات التعداد المرتفع، مما يجعل حصص التعبير بنوعيه غير مجدية، كما مثل الحجم الساعي المخصص لخصص التعبير تحدياً آخر، إذ ترى الأغلبية الساحقة من المعلمين أن ثلاث حصص للتعبير أسبوعياً لا تكفي لإثراء المنظومة اللغوية للمتعلم والوصول به إلى الكفاءة المستهدفة.

ثالثاً: لاحظنا خلال دراستنا للاستبانة عدم قدرة أغلب المعلمين على الإلمام بما جاءت به منهاج الجيل الثاني، ناهيك عن جهلهم بالمصطلحات والمفاهيم المستعملة في المنظومات التربوية ككل، مما حال دون منح إجابات دقيقة في بعض أسئلة الاستبانة، وقد اتضح بعد تحليل البيانات بأن 10% من المعلمين فقط تلقوا دراستهم في مدارس خاصة بتكوين

الفصل الثالث واقم الممارسة البيداغوجية لنشأه التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني

المعلمين، وهو ما يفسر مشكلة عجز المعلمين عن فهم الإصلاحات، وعدم اهتمامهم بمضامينها؛ كما بينت النتائج أن نصف المعلمين تلقوا تكوينا جامعيا عليها بلغات أجنبية، كل هذا يفسر المصاعب التي شابت العملية التعليمية من جهل بالجوانب النفسية للمتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى استعمالهم للعامية مع متعلميهم الذين بدورهم سيقلدونهم، مما حال دون بلوغ الكفاءة اللغوية الشاملة المحددة في ملحق النهائي للتخرج والمتمثلة في الوصول بالمتعلم للإلمام باللغة نطقا وكتابة.

رابعا: إن ما تعانیه العملية التعليمية من إشكاليات، يتطلب جملة من الإجراءات يجب اتخاذها، تخص تكثيف التكوين الخاص بالمعلمين والمفتشين بما يتوافق والمستجدات الحاصلة في منهاج الجيل الثاني والمجال التربوي ككل، وإطلاعهم على كل المستجدات الحاصلة في مجال التعليم والتعلم، وإعادة فتح معاهد التكوين المتخصص للرفع من كفاءة المعلمين، وتخفيض عدد المتعلمين في الأقسام للرفع من كفاءة العملية التعليمية، وزيادة الوقت المخصص لنشاط التعبير وتنظيمه.

للخاتمة

منذ تبني إصلاحات الجيل الثاني وظهورها على ساحة الأحداث في الوسط التعليمي بالجزائر، بدأت عمليات البحث والتدقيق في تفاصيلها من طرف المختصين، للتعرف على مدى نجاعتها، والكشف عن مكامن القوة والضعف فيها؛ لأنها ولا ريب سترسم مستقبل الأمة من خلال تكوين جيل قادر على التكيف والمعاصرة والإبداع، يحمل على عاتقه مسؤوليات جسام في محيط مليء بالتحديات والتغيرات.

من هنا جاءت إشكالية البحث المطروحة في مقدمة هذا العمل، في محاولة للتعرف على مدى كفاءة الإصلاحات التي جاء بها الجيل الثاني في تطوير وتحسين الأداء اللغوي عند متعلم المرحلة الابتدائية.

خلصنا من خلال دراستنا النظرية لمحتويات الإصلاحات التي جاء بها الجيل الثاني، والدراسة التطبيقية من خلال الممارسات الميدانية لها من طرف الهياكل التعليمية المختلفة وفي مقدمتها المعلمون، إلى نتائج هامة بينت أهمية الطرح الذي قدمته هذه الإصلاحات؛ والذي تمثل في التركيز على اللغة كأداة للتواصل بشكل عام؛ ولتحقيق ذلك كان لزاما على واضعي الإصلاحات الاهتمام بنشاط التعبير بشقيه الشفهي والكتابي خلال كل أطوار التعليم الابتدائي، وذلك بتمكين المتعلم من الكفاءات ذات الطابع التواصلية، حتى يصبح قادرا على توظيفها في كل المواقف المدرسية والاجتماعية...إلخ. وقد تحورت الملاحظات التي تم تسجيلها خلال هذه الدراسة حول محطات تمثلت في المناهج والمعلمين والمتعلمين:

المناهج

- ركزت إصلاحات الجيل الثاني على أهمية التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني للمتعلمين، بتمكينهم من التواصل في مختلف المواقف التي تعترضهم، وهو اختيار يداغوجي كان الهدف منه ترقية التواصل اللغوي لدى المتعلم.
- لتحقيق كفاءة التواصل باللغة السليمة مشافهة وكتابة، تسعى الإصلاحات لجعل المتعلم متمكنا من مهارات اللغة المتمثلة في الاستماع والتحدث لصقل مهارات التعبير اللغوي عنده، ثم نشاط القراءة الذي يساعد على إجادة النطق والاستفادة من المقروء في مشكلات الحياة، انتهاء بنشاط الكتابة بفروعها المختلفة.

- انتقلت الإصلاحات من منظور التعليم إلى التعلم، فالمتعلم وفق المنظور الجديد الذي طرحته تحول من مجرد وعاء يتم ملؤه بالمعارف، إلى فرد قادر على الإبحار في عالم المعرفة بمفرده، وهكذا فقد أصبح الدور الجديد للمعلم في ضوء الإصلاحات يتمثل في مساعدة متعلميه على بناء معارفهم بأنفسهم، وخلال كل ذلك كانت اللغة وفي مقدمتها التعبير بنوعيه الهدف الأسمى لكل التعلّيات.

المعلمون والمتعلمون

- بالرغم من اهتمام المناهج باللغة وبالذور الذي يجب أن يضطلع به المعلمون، فإن واقع الممارسة الميدانية يناقض ذلك باعتمادهم تدريس اللغة كعرفة بدلا من اعتبارها مهارة، مما حال دون التمكن منها وإتقان مهاراتها وتوظيفها بشكل سليم.
- لقد اصطدمت العملية التعليمية في الميدان بإشكاليات حالت دون تحقيق الأهداف المسطرة، فالمتعلمون يواجهون مصاعب تمثلت في مشكلة الأفواج التربوية ذات التعداد المرتفع، مما يجعل حصص التعبير بنوعيه غير مجدية، بالإضافة إلى نقص الحجم الساعي المخصص لنشاطات التعبير الذي يعتبر غير كاف لتحقيق كفاءاته؛ ويجب أن نشير هنا إلى ضعف الوسائل التعليمية التقليدية والحديثة المسخرة للعملية التعليمية التي تؤدي دورا هاما في سيورة دروس التعبير، مما يعيق عملية التعليم ويحول دون وصول المتعلم إلى الكفاءة المتوخاة.
- يعدّ ضعف التكوين لدى المعلمين من أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها خلال البحث، نظرا لكون 90% منهم لم يتلقوا تعليما متخصصا يركز على الإمام بمبادئ علم النفس التربوي، والتكوين في مجال اللغة، ومناهج التربية والتعليم...إلخ؛ وقد نتج عن ذلك عدم قدرتهم على فهم متعلميهم وآليات التفاعل التي يبدونها، كما أنهم لم يتمكنوا من فهم المصطلحات المتداولة في مجال التربية، فواجهوا صعوبات في فهم إصلاحات الجيل الثاني والإجراءات التعليمية المصاحبة له، ناهيك عن النقص اللغوي نظرا لكون أغلبهم درسوا اختصاصات علمية بلغات أجنبية، وهو ما جعلهم يلجؤون إلى استعمال العامية وتقليد المعلمين لهم، مما حال دون إكسابهم الكفاءات اللغوية

الشاملة في الملمح النهائي للتخرج، المتمثل في الوصول بالمتعلم بالإمام باللغة نطقا وكتابة، وهي الأهداف التي بُنيت على أساسها إصلاحات الجيل الثاني.

إن النتائج المتحصل عليها تفرض علينا اقتراح مجموعة توصيات نراها ضرورية لتدارك النقائص التي تهدد هذه الإصلاحات، نجلها كآتي:

المقترحات:

- ضرورة العمل من طرف المشتغلين في الميدان من خبراء ومفتشين...إلخ إلى بناء مجموعة كفاءات تستهدف تكويننا يتناغم مع الوقع الاجتماعي ويرتبط بالقيم والمبادئ الحضارية للمجتمع الجزائري، ويسمح بتنمية قدرات المتعلم وجعلها أكثر ملائمة للتمدرس وأكثر كفاءة على تنشئة الأجيال.
- إعادة النظر في نوعية الموظف الذي يلتحق بسلك التعليم الابتدائي (توظيف أكثر من 20 شعبة) وذلك بتخصيص معلمين من قسم اللغة العربية لتدريس مادة اللغة العربية عكس ما هو معول به.
- إعادة فتح المعاهد المتخصصة في التكوين.
- التكوين المستمر للمعلمين والمفتشين بفتح دورات تدريبية مكثفة للتعرف أكثر على حيثيات العمل بالمنهاج الجديد، وإطلاعهم على كل المستجدات الحاصلة في مجال التعليم والتعلم؛ مثل: تقديم دورات تدريبية تُطبَّق فيها الأساليب الحديثة من حيث عرض المادة، وكيفية تذليل الصعوبات اللغوية للمتعلمين وإثارة فعاليتهم نحو التعلم، وكيفية اختيار الوسائل التعليمية المستخدمة، وإقامة دروس نموذجية في مادة التعبير...إلخ.
- توفير الوسائل التعليمية المساعدة في تدريس نشاط التعبير بالمرحلة الابتدائية كالحواسيب، الانترنت، قاعات المطالعة، المكتبات...إلخ.

- بالرغم من أهمية كتاب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، إلا أنه يعاني قصورا يستلزم أن يكون المعلم يقضا في تدارك نقائصها، إذ أن مضامين كتب اللغة العربية لا تستميل المتعلمين بطريقة فعالة، نتيجة ضعف ارتباط مادة الكتاب بواقعهم.
- زيادة الوقت المخصص لنشاط التعبير وتنظيمه بتخصيص حصص للتناول، وحصص للتدرب، وحصص للتقويم، وحصص للمعالجة.
- تعويد المتعلم على المطالعة والكتابة لما لهما من أثر إيجابي في تنمية كفاءة التعبير لدية.
- توفير الفضاءات الصفية المناسبة بتخفيض أعداد المتعلمين داخل الأقسام؛ لأنها تشكل عائقا أما المعلمين في تحقيق أهداف تدريس نشاط التعبير وتمكين المتعلمين من بلوغ الأهداف المتوخاة من المنهاج.
- تقدير حاجات المتعلمين واهتماماتهم أثناء صياغة الكتب، لتكون محتويات النصوص متناسبة مع ميولهم واحتياجاتهم، لما له من أهمية في جلب انتباههم قصد إنجاز عملية التعليم.
- تحسيس المتعلم بأهميته داخل المثلث البيداغوجي، هذا يجعله محورا للعملية التعليمية التعليمية ومركزا لها.
- تشجيع التعلم التعاوني، وتقوية العلاقات التعاونية بين المتعلم وأقرانه والعمل على تطويرها باستمرار.
- إنشاء نوادي داخل المدارس ينشطها المتعلمون من أجل تحفيزهم، فهذا يعدّ تعزيزا للتعلم ومثيرا لدافعية المتعلم للتعلم.

قائمة المصادر

والمراجع

المصنف الشريف برواية ورش عن الإمام نافع.

أولاً: المعاجم

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مج 1، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2014م.
2. علي بن حسن الهنائي، المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 2، 1986م.
3. ابن فارس أبو الحسن أحمد (395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، (د، ط)، 1979م.
4. الفيروز آبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزا بادي الشيرازي ت 817)، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 1، 1995م.
5. مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، مج 1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (د، ط)، مصر، 1984م.
6. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن كرم بن علي)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، 2003م.

ثانياً: الكتب

7. إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د، ط)، 1995م.
8. إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، دار الألوكة، (د، ط)، (د، ت).
9. ابن خلدون، المقدمة، مكتبة دار المدينة، تونس، ط 1، 1984م.
10. أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (701هـ، 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، ج 2، دار الكتاب الحديث، ط 1، (د، ت).
11. أحمد الخطيب ونبيل الحسين، مهارات الكتابة والتعبير، دار الكنوز المعرفية العلمية، عمان، الأردن، (د، ط)، 2010م.
12. أحمد الهاشمي، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، دار الفكر، بيروت، لبنان، (د، ط)، 2007م.
13. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009م.
14. أحمد حسن اللقاني، المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، عالم الكتب، القاهرة، (د، ط)، 1994م.
15. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، السعودية، ط 1، 2000م.

16. إسماعيل أحمد عميرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، دار وائل، عمان الأردن، (د،ط)، 2001م.
17. أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار حامد، الأردن، (د،ط)، 2012م.
18. أمجد أمحر، الممارسة البيداغوجية ورهانات الجودة، مكتبة الطالب، وجدة، المغرب، ط1، 2012م.
19. إيريك جنسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، العربية السعودية، ط1، 2007م.
20. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة، 2009م.
21. بوغنامة التيجاني، مناهج الجيل الثاني من النظري إلى التطبيق - آليات التنفيذ وطرق التقويم-، دار الكفاية، الجزائر، ط1، 2016م.
22. جان عبد الله توما، التعلم والتعليم مدارس وطرائق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2001م.
23. جرادات عزت وآخرون، التدريس الفعال، مطبعة عز الدين، الأردن، ط3، 2008م.
24. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي (مناهجه ونظرياته وقضاياها المناهج والنظريات)، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، (د،ط)، 2003م.
25. جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، منشورات علوم التربية، المغرب، (د،ط)، 2008م.
26. جورج خليل مارون، تقنيات التعبير وأنماطه (بالنصوص الموجهة)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (د،ط)، (د،ت).
27. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، ط1، 2011م.
28. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، ط1، 2005م.
29. حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009م.
30. حسن ربحي مهدي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2015م.
31. حسن ظاهر بني خالد ودلال يوسف أبو طعمة، معلم الصف وطرائق التدريس الحديث، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2017م.

32. حسن مصدق، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م.
33. حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م.
34. حمزة راوية وعلية أحلام، ومضات تعليمية في أدب الطفل، دار المثقف، باتنة، الجزائر، ط1، 2019م.
35. خالد حسين أبو عمشة وأحمد عبد الجبار وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، دار وجوه، ط1، الرياض، السعودية، 2017م.
36. الخليفة حسن جعفر، المنهج الدراسي المعاصر، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط5، 2005م.
37. خير الدين هني، فنيات التدريس، دار مدني، الجزائر، ط1، 1999م.
38. داود عبده ورفع عبد الرحمن النجدي، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1989م.
39. راتب قاسم عاشور ومحمد نفري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2013م.
40. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، (د،ط)، 2007م.
41. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، فنون تدريس العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009م.
42. رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، (د،ن)، بغداد، 2015م.
43. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، المناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار الصفاء، عمان الأردن، 2000م.
44. ردينة عثمان ويوسف حزام عثمان، طرائق التدريس (منهج-أسلوب-وسيلة)، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2001م.
45. رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
46. رشدي أحمد طعمية ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، مصر، ط2، 2001م.

47. رشيد بناني، من البيداغوجية إلى الديدكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م.
48. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، (د،ط)، 2005م.
49. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011م.
50. زياد علي الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، ط1، 2010م.
51. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/ والتحدث/ والقراءة/ والكتابة/ وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، (د،ط)، 2008م.
52. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ (من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج)، دار Allure، برج الكيفان الجزائر، ط1، 2017م.
53. سعد رياض، البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة (تنمية المهارات اللغوية واللفظية)، دار الفنار للعلوم والآداب، ط1، (د،ت).
54. سعد علوان حسن، القراءة وأثرها في التحصيل والتذوق الأدبي، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
55. سعد علي زاير وسعاد تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 2015م.
56. سعد لعمش وإبراهيم قلاطي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، ج1، عين مليلة، الجزائر، 2011م.
57. سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
58. سعيد العلام، إصلاح منظومة التربية والتكوين (الأسئلة المغيبة)، (د،ن)، المغرب، ط1، 2015م.
59. سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م.
60. سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م.
61. سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 2010م.

62. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، القاهرة، مصر، ط2، 2004م.
63. سيد أحمد منصور وعبد المجيد، علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982م.
64. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009م.
65. صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
66. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دار العلوم، الجزائر، ط1، 2003م.
67. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريح، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د،ط)، 2004م.
68. طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللغوية عند الطفل، دار الجوهرة، القاهرة، ط1، 2005م.
69. طه علي حسين الديلي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005م.
70. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسات البيداغوجية (أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط)، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، (د،ط)، 2015م.
71. عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
72. عبد الحفيظ بوزكري، فن التدريس (بين التقليد والتجديد وبين الجمود والتجويد) الجزء الأول، دراخيال، ط1، برج بوعريريج الجزائر، 2019م.
73. عبد الحفيظ همام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014م.
74. عبد الحفيظ عمور، التعليم الأساسي بين القصور والتطبيق (سلسلة النظام التعليمي)، (د،ن)، ط2، 1993م.
75. عبد الرحمان التومي ومحمد ملوك، المقاربة بالكفايات بناء المناهج وتخطيط التعلّمات، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006م.
76. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية - طبعة مزيدة منقحة وفق آخر المستجدات البيداغوجية، مطبعة الأمانة، الرباط، ط1، 2018م.
77. عبد الرحيم الضاقية، مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية، مؤسسة آفاق، مراكش، المغرب، ط1، 2015م.

78. عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، المطبعة العربية الأولى، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
79. عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية)، دار المعارف، القاهرة، ط14، (د،ت).
80. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، عمان، الأردن، (د،ط)، 1999م.
81. عبد القادر برشي، مقدمة المنهاج (سؤال وجواب)، مهاجر تعليمية، الجلفة، (د،ت).
82. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، جسور، المحمدية، الجزائر، ط1، 2016م.
83. عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج (نماذج وأساليب التطبيق والتقييم)، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2011م.
84. عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحى، بيداغوجيا التقييم والدعم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (د،ط)، 1991م.
85. عبد الله التطاوي، لغتنا العربية (نحو تجديد المنهج)، دار الثقافة العربية، القاهرة، (د،ط)، 2012م.
86. عز العرب إدريسي أزمي وعبد اللطيف الجابري، تنمية الكفايات التعليمية (نماذج تطبيقية)، دار أبي رقراق، الرباط، (د،ط)، 2017م.
87. عسعوس محمد، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو الجزائر، ط3، 2016م.
88. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998م.
89. علي أوحيدة، التدريس بالكفاءات للمعلمين والأساتذة، دار التلميذ، الجزائر، (د،ط)، 2017م.
90. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2010م.
91. علي سعد جاب الله وآخرون، الأنشطة اللغوية (أنواعها، معاييرها، استخداماتها)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005م.
92. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط3، الجزائر 1990م.

93. عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2013م.
94. فاروق عبده فلية ومحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية (لفظا واصطلاحا)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، (د،ط)، 2004م،
95. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د،ط)، (د،ت).
96. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
97. فهمي توفيق محمد مقبل، النشاط المدرسي (مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج)، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، (د،ت).
98. فهمي مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال الابتدائي والإعدادي والمتوسط والثانوي-رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2002م.
99. كورنيليا فون راد-صكوجي، الحجاج في المقام المدرسي (ملاحظات حول تعليم الحجاج في المرحلة الثانية في التعليم الأساسي)، جامعة منوبة، تونس، ط1، 2003م.
100. لطوف العبد الله وآخرون، دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصفوف الأول-الثاني-الثالث من مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والعلوم، إدارة التربية، تونس، ط1، 2010م.
101. ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه، دار الأيام، عمان، الأردن، ط1، 2016م.
102. محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، ط1، 2008م.
103. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
104. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
105. محمد الدريج، الإصلاح البيداغوجي في المغرب (التدريس بالملكات نموذجاً)، الأكاديمية المتوسطة للدراسات والتطوير، الدار البيضاء، المغرب، (د،ط)، (د،ت).
106. محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، مطبعة شمس برانت، الرباط، المغرب. ط3، 2018م.

107. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د،ط)، 2012م.
108. محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م.
109. محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006م.
110. محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014م.
111. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها (تعليمها وتقويمها)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م.
112. محمد رشدي خاطر مصطفى ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، (د،ط)، 2000م.
113. محمد سهاب التيمي وتغريد عودة التيمي، اللغة العربية تأصيل وإبداع، دار قنديل، عمان، الأردن، ط1، 2014م.
114. محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2008م.
115. محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، (د،ط)، 2007م.
116. محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة، مصر، ط1، 1948م.
117. محمد فنازي بن بلقاسم، كتابي في التعبير والإنشاء، السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، دار بن سخرية، باتنة، الجزائر، (د،ط)، 2015م.
118. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2011م.
119. محمود فهمي حجازي، العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، دار قباء، مصر، (د،ط)، 1998م.
120. محمود قمير، الإصلاح التربوي في مصر (ضروراته، فعالياته، معوقاته)، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، جامعة المنصورة- كلية التربية، مصر، أكتوبر 2004م.

121. مختار الطاهر حسين، مرشد للمعلم، تعليم التعبير الكتابي (أسسه وآلياته وأنماطه وأقسامه ومراحله وأساليب تدريسه وتقويمه مع التطبيق على سلسلة تعبير وتحرير)، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2006م.
122. مريم سليم، علم نفس النمو، منشورات دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 2002م.
123. مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفنولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مكتبة الكويت، الكويت، ط2، 2010م.
124. مصطفى العلايبي، جامع الدروس العربية، موسوعة في ثلاثة أجزاء، مراجعة عبد المنعم خفاجة، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج2، ط28، 1993م.
125. مغزي محمد بنحوش، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دار علي بن زيد، بسكرة، (د،ط)، (د،ت).
126. منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، أربد، لبنان، (د،ط)، 2009م.
127. ميساء أحمد أبو شنب و فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2015م.
128. نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا (عيوب النطق وعلاجه)، الأكاديميون، عمان، الأردن، ط1، 2013م.
129. نجم عبد الله غالي الموسوي، النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L أنموذجا)، مجمع الرضوان التجاري، عمان، الأردن، (د،ط)، 2014م.
130. نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط1، 2006م.
131. هداية إبراهيم الشيخ علي، الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلية الشفهية والكتّابية، سلسلة البحوث والدراسات من معهد عربي، السعودية، ط1، 2014م.
132. هدى محمود الناشف، استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993م.
133. هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، (د،ط)، 1999م.
134. والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (طرقه-أساليبه-قضاياها)، دار الأندلس، حائل، السعودية، ط1، 1998م.

ثالثاً: الكتب المترجمة

135. آلان كامهي، اللغة وصعوبات القراءة، (تر) موسى محمد عمايرة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2015م.
136. بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، القراءة السريعة (كيف تملك القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل)، (تر) أحمد هوشان، (د،ن)، ط1، 2006م.
137. جان بياجيه، (تر) محمد بردوزي، علم النفس وفن التربية، دار توبقال، ط3، 1989م.
138. جولي بيلار، ابتكار بيئات التعلم من الميلاد وحتى الثامنة من العمر، (تر) إيمان محمد عبد الحق/مجدي محمد أمين عابد/لينا وفاء إبراهيم، دار الفكر، عمان، ط1، 2015م.
139. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، (تر) أحمد حسن الرحيم، بيروت، دار مكتبة الحياة، (د،ط)، (د،ت).
140. ريتشارد دولينسكي، (تر) رالف رزق الله، سيكولوجية التعلم البشري، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، 1994م.
141. دنكن ميتشل، معجم علم الاجتماع، (تر) محمد إحسان الحسن، دار الطليعة، لبنان، ط1، 1986م.
142. فان دالين (D. B. Vandalan)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (تر) محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1996م.

رابعاً: الرسائل الجامعية

143. الحفناوي بوزكري، تعليمية أنشطة اللغة العربية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية الجزائرية، دراسة وصفية تحليلية نقدية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر-باتنة، الجزائر، 2010م.

خامساً: المقالات العلمية

144. إدريس المتصدق، بناء المنهاج التربوي، مجلة النداء التربوي، العدد 5، 6، مطبوعات الهلال، وجدة، 1999م.
145. أحمد عيلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، مجلة علوم التربية، العدد 10، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م.
146. أوقلال زغداني، التقويم التربوي، يوم دراسي لفائدة مديري المدارس الابتدائية ومعلمي السنة السادسة، 8 ماي، 2001م.

147. بدر ابن الرازي، تعليم اللغة وتعلمها مقارنة تواصلية، مجلة علوم التربية، المغرب، ط1، 2008م.
148. جميل حمداوي، مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة)، العدد 69، مطبعة النجاح الجديدة، سبتمبر 2017م.
149. رضوان القضماني وأسامة العكش، نظرية التواصل المفهوم والمصطلح، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سوريا، مج 29، ع1، 2007م.
150. عبد السلام السيد حامد، الاستماع وأثره في تعليم العربية، مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، العدد 29، يناير 2016م.

سادس: الوثائق التربوية

151. الجريدة الرسمية الجزائرية، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008م، العدد 04، 27 يناير 2008م.
152. المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الأول، حسين داي، الجزائر، مطبعة هومة، (د.ط)، 1998م.
153. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004م.
154. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م.
155. وزارة التربية المغربية، إعداد محجوبة قاوقاو ولطيفة السموح، المجزئات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال (3)، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الدار البيضاء-المملكة المغربية، مطبعة النجاح، نوفمبر 2012م.
156. وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م.
157. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج مديريةية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م.
158. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م.
159. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م.
160. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، المجموعة المتخصصة للغة العربية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م.

161. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية)، الحراش، الجزائر، 2009م.
162. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، جويلية 2019م.
163. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، المخططات السنوية لجميع المواد، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، سبتمبر 2018م.
164. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مفتشية التعليم الابتدائي، المذكرة المنهجية رقم 03 (التعبير الكتابي) أساليب التدريب على التعبير الكتابي في الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي، 10 جانفي 2019م.
165. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب الرياضيات، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م/2018م.
166. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.
167. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017م/2018م.
168. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019/2020م.
169. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018م.
170. وزارة التربية الوطنية، دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، جويلية 2016م.
171. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.
172. وزارة التربية الوطنية، دليل معلم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، منشورات الشهاب، الجزائر، 2009م.
173. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، ديوان المطبوعات المدرسية، 2019/2020م.

174. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، المفتشية العامة للتبداغوجيا، المكتسبات القبليّة جميع المواد السنة الأولى من التعليم الابتدائي، سبتمبر 2018م.
175. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط، دليل الأستاذ، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2004م.
176. وزارة التربية الوطنية، ملخص منهاج الطور الأول من التعليم الابتدائي، البرامج الدراسية الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016م.
177. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2013م.
178. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، شعبة آداب وفلسفة واللغات الأجنبية، مارس 2006م.
179. وزارة التربية والتعليم، الإدارة التربوية، قسم التعليم الابتدائي والسكرتارية التربوية، التعبير الكتابي بين النظرية والتطبيق، إدارة المعارف العربية، دولة فلسطين، (د،ت).

خامسا: الكتب الأجنبية

180. Cornu, Laurence et Vergnioux, Alain, La didactique en question, Paris, Educations Hachette, CNDP, 1992, P10 .
181. De Landsheere, G, Dictionnaire de L'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, Paris, 1979, p 71.
182. E.K. SANDER: When are Speech Sounds Learner? In Journal of Speech and Hearing disorders, vol.37,1972, p 55-63.
183. Robert Lafon, Vocabulaire de psycho pédagogie et de psychiatrie de l'enfant, presses universitaires de France 108, Boulevard Saint-Germain, Paris, EP, 1973, p282.
184. Sozey Helene, Prendre La Parole, Hatier, Paris, 1995,p38.
185. Widdowzon, H.G. Teaching Language As Communication, Oxford University Press. ERIC.N°14, p.59.

ملحق الأطروحة

1. مخططات وجداول الدراسة النظرية والتطبيقية
2. استبانة موجهة الى معلمى المرحلة الابتدائية
3. مذكرة منهجية رقم 03 (التعبير الكتابي)
4. استمارة الزيارة الميدانية لابتدائيات ولاية بسكرة

أولاً: قائمة الجداول

المدخل

ص	الجدول
33	الجدول 1: تقسيم المرحلة الابتدائية

الفصل الثاني

116	الجدول 1.2: المدد الزمنية المخصصة لأطوار المرحلة الابتدائية ومستوياتها وأهدافها
117	الجدول 2.2: الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في سنوات المرحلة الابتدائية
118	الجدول 3.2: التوزيع الزمني على ميادين اللغة في الطور الأول
119	الجدول 4.2: توزيع حصص أنشطة اللغة العربية خلال أطوار المرحلة الابتدائية
119	الجدول 5.2: مقترح لاستعمال الزمن أثناء تناول أنشطة الكتاب
121	الجدول 6.2: توزيع حصص ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي
134	الجدول 7.2: توزيع أنواع الأنماط على أطوار وسنوات المرحلة الابتدائية
137	الجدول 8.2: أمثلة عن وضعيات تعليمية خاصة بالنمط الحوارية بالسنة الأولى
140	الجدول 9.2: أمثلة عن وضعيات تعليمية خاصة بالنمط التوجيهي بالسنة الثانية
143	الجدول 10.2: أمثلة عن وضعيات تعليمية ومعايير تقييم النمط السردي بالسنة الثالثة
146	الجدول 11.2: أمثلة عن وضعيات تعليمية ونماذج لمعايير تقييم النمط الوصفي بالسنة الرابعة
152	الجدول 12.2: أمثلة عن وضعيات بالميدان التعليمية الخاصة بالنمطين التفسيري والحجائي
153	الجدول 13.2: نموذج محاكي للنمط التفسيري لنص بالمقطع التعليمي الخامس "التغذية والصحة"
163	الجدول 14.2: الملحق الشامل لمتعلم المرحلة الابتدائية
164	الجدول 15.2: مجموعة القيم المرفقة بالكفاءات خلال المرحلة الابتدائية
168	الجدول 16.2: ملحق الدخول وملحق التخرج للمتعلم في الطور الأول
169	الجدول 17.2: مجموعة المكتسبات القبلية لمتعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي
171	الجدول 18.2: ملحق الدخول والتخرج للمتعلم في الطور الثاني من التعليم الابتدائي
172	الجدول 19.2: مخطط ملحق الدخول والتخرج في الطور الثاني من التعليم الابتدائي
193	الجدول 20.2: مكونات الوضعية المشكّلة الأربعة
198	الجدول 21.2: معايير ومؤشرات التقويم
199	الجدول 22.2: نموذج من الشبكات

199	الجدول.23.2 : نموذج لمتابعة المتعلم
-----	-------------------------------------

الفصل الثالث

206	الجدول.1.3: توزيع العينة حسب التخصص
207	الجدول.2.3: توزيع العينة حسب نمط التوظيف
207	الجدول .3.3: توزيع العينة حسب الخبرة المهنية
209	الجدول.4.3: مدى نجاعة مناهج الجيل الثاني في معالجة الصعوبات التي طرحها معلمو التعليم الابتدائي حول تقديم نشاط التعبير الشفهي
211	الجدول.5.3: أهمّ الطرائق النشطة لمعالجة الصعوبات، التي أكدت عليها مناهج الجيل الثاني في تسيير حصة التعبير الشفهي
214	الجدول.6.3: إجابات المعلمين حول جدوى استباق حصص التعبير الشفهي بحصة فهم المنطوق لإنجاح الإنتاج في التعبير الشفهي
215	الجدول.7.3: إجابات المعلمين حول جعل حصص التعبير الشفهي في الطورين الأول والثاني أكثر من الطور الثالث، متماشيا مع إمكانيات التحصيل اللغوي عند المتعلم
217	الجدول.8.3: إجابات المعلمين حول الأثر التحفيزي لحصة الإنتاج الشفهي المضافة في مناهج الجيل الثاني، على التعبير الشفهي لدى المتعلم والدفع به إلى تحصيله.
218	الجدول.9.3: إجابات المعلمين حول مضمون محتويات التعبير الشفهي فيما كانت متدرّجة ومتسلسلة
219	الجدول.10.3: إجابات المعلمين حول مدى إسهام هل هذا التدرّج في إثراء المنظومة اللغوية للمتعلّم
220	الجدول.11.3: إجابات المعلمين حول مدى تماشي هذا التسلسل مع المستوى الانفعالي للمتعلّم وعلاقته بالوسط المدرسي والاجتماعي
221	الجدول.12.3: رأي المعلمين في مدى تماشي أنماط النصوص المقترحة مع قدرات المتعلم اللغوية الشفهية
222	الجدول.13.3: يوضح آراء المعلمين المختلفة حول تأثير انتقاء الصيغ التعبيرية في تحقيق الإضافة المرجوة للتعبير الشفهي
223	الجدول.14.3: الطريقة التي يراها المعلمون الأنجع لتصحيح الأخطاء التعبيرية للمتعلّم في حصة التعبير الشفهي.
224	الجدول.15.3: تأثير تنوع الوضعيات المعدّة والمجسّدة وفق استراتيجيات واضحة في تفعيل حصص التعبير الشفهي وتمثلها وتدوقها
227	الجدول.16.3: إجابات المعلمين حول استعمال الاستعانة بالإيحاءات والإيماءات خلال تدريس حصة التعبير الشفهي

قائمة المخلصات وجدول الدراسة النظرية والتطبيقية

229	الجدول.17.3: إجابات المعلمين حول التدرّج في أهداف التعبير الشفهي لبناء كفاءته الختامية وتحقيق كفاءة اللغة الشاملة
230	الجدول.18.3: إجابات المعلمين حول مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في حصة الإنتاج الشفهي أثناء التعامل مع موضوع معين
233	الجدول.19.3: يبين إجابات المعلمين حول مراعات المتعلم لكل الفنون اللغوية التي تعلمها أثناء إنتاجه الكتابي
235	الجدول.20.3: إجابات المعلمين حول جدوى إضافات وضعيات الإدماج في تمكين المتعلم من نشاط التعبير الكتابي
237	الجدول.21.3: إجابات المعلمين حول مدى كفاية الحصص الثلاث المخصصة للتدريب على التعبير الكتابي، لتغطية محتوى مقطع تعليمي واحد
238	الجدول.22.3: إجابات المعلمين حول إمكانية تحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم وجعله متحكماً فيه، من خلال حصص التدريب الثلاث للمقطع التعليمي
239	الجدول.23.3: إجابات المعلمين حول إمكانية تحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم بإنتاجه فردياً مرة واحدة نهاية كل مقطع
240	الجدول.24.3: إجابات المعلمين حول منطوقية التدرج حسب الكلمات لإنتاج التعبير الكتابي
242	الجدول.25.3: توضيح لآراء المعلمين مدى توظيف أنشطة ميادين اللغة العربية في سياقات تخدم التعبير الكتابي
243	الجدول.26.3: يوضح رأي المعلمين حول أهمية ميدان التعبير الشفهي في تهيئة المتعلم لحصة التعبير الكتابي
244	الجدول.27.3: آراء المعلمين حول ملائمة الطريقة التي يقدم بها نشاط التعبير الكتابي ومدى استيعابه من طرف المتعلم
246	الجدول.28.3: مدى توافق ميدان التعبير مع سن الفئة المستهدفة
247	الجدول.29.3: مدى توافق النصوص المبرمجة مع المستوى الانفعالي لدى المتعلم وتلاؤمها مع وسطه المدرسي والاجتماعي
248	الجدول.30.3: إجابات المعلمين حول مدى خدمة أنماط النصوص المتناولة لآلية التعلم لدى المتعلم
249	الجدول.31.3: إجابات المعلمين حول تنوع الألفاظ وغازاتها في مقاطع اللغة المعدة للدراسة، ومدى تليبيتها لغرض التعبير الكتابي لدى المتعلم
250	الجدول.32.3: إجابات المعلمين لمدى ملائمة الوسائل المتوفرة خلال الحصص لإنتاج تعبير كتابي يترجم الكفاءة المستهدفة
251	الجدول.33.3: يوضح إجابات المعلمين حول استيفاء المتعلم لمعايير الإنتاج الكتابي السليم خلال التعبير الكتابي
253	الجدول.34.3: يوضح إجابات المعلمين حول أكثر الأخطاء شيوعاً في التعبير الكتابي لدى المتعلمين

قائمة المخلصات وجدول الدراسة النظرية والتطبيقية

255	الجدول.35.3: تصنيف للإجابات التي أدلى بها المعلمون حول الجوانب الأكثر حضوراً في حصص المعالجة البيداغوجية لنشاط التعبير الكتابي
256	الجدول.36.3: آراء المعلمين حول فعالية أساليب التقويم خلال حصص التدريب على التعبير الكتابي في دفع مهارات المتعلم
258	الجدول.37.3: آراء المعلمين حول مراعات التقويم للجوانب المختلفة للتعبير الكتابي
259	الجدول.38.3: إجابات المعلمين حول مدى توافق العلامة المحصل عليها في التعبير الكتابي مع المستوى الحقيقي للمتعلمين.
260	الجدول.39.3: إجابات المعلمين حول تلقيهم تكويناً في نشاط التعبير بنوعيه في ظل إصلاحات الجيل الثاني
261	الجدول.40.3: إجابات المعلمين حول مستوى اطلاعهم على منهاج الجيل الثاني والوثائق المرافقة حول التعبير بنوعيه
262	الجدول.41.3: إجابات المعلمين حول جدوى التحصيل في نشاط التعبير الشفهي والكتابي، عند تقسيم اللغة إلى أربع ميادين، وجعل لكل ميدان كفاءة ختامية؟
263	الجدول.42.3: إجابات المعلمين حول أهمية حصة الإنتاج الشفهي في تعلم الإدماج وتحقيق كفاءات التعبير
264	الجدول.43.3: يبين آراء المعلمين في تأثير كثرة عدد المتعلمين على التعاطي مع حصة التعبير الشفهي في القسم
266	الجدول.44.3: إجابات المعلمين حول الصعوبات التي تواجه المعلم في معالجة الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي للمتعلم
267	الجدول.45.3: إجابات المعلمين حول كفاية الزمن المخصّص لأنشطة التعبير الكتابي من أجل تحقيق الكفاءات المستهدفة
268	الجدول.46.3: تصنيف لإجابات المعلمين حول كفاءة حصة المعالجة البيداغوجية في تغطية أخطاء المتعلمين ومعالجتها
270	الجدول.47.3: رأي المعلمين في تأثير حصة المعالجة أثناء الإنتاج الكتابي في تحسين المستوى التلاميذ المتعلمين المتأخرين
275	الجدول.48.3: أهم عوامل تدني مستوى التعبير الشفهي والكتابي لدى المتعلم
277	الجدول.49.3: آراء الأساتذة حول دور منهاج الجيل الثاني في تحسين مستوى المتعلم في نشاط التعبير
279	الجدول.50.3: يبين آراء المعلمين حول مدى التزام المتعلم باللغة العربية في مختلف إنتاجاته الشفهية والكتابية
281	الجدول.51.3: رأي المعلمين حول إدراك المتعلم لمعاني التفسير والحجاج
282	الجدول.52.3: رأي المعلمين حول مدى تمكن المتعلم من توظيف الأسلوبين "التفسيري" و"الحجاجي" في مختلف إنتاجاته.
283	الجدول.53.3: توظيف المتعلم لعلامات الوقف، واستعماله للإيحاءات والإيماءات أثناء التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

ثانياً: قائمة الخططات

(و)	المخطط.1: عرض خطة البحث
185	مخطّط. 2 : المنهجية المتبعة في تقديم نشاط التعبير الكتابي
194	المخطّط.3: العلاقة بين الوضعية والمشكلة والوضعية المشكلة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة-

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استبانة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية

"الطور الثالث من التعليم الابتدائي"

عنوان الأطروحة: تعليمية نشاط التعبير في المرحلة الابتدائية

في ضوء إصلاحات الجيل الثاني

مذكرة مكملة لنيل شهادة دكتوراه درجة ثالثة ل.م.د في اللغة العربية

تخصص: اللسانيات التعليمية

الأساتذة الأفاضل؛ تحية احترام وتقدير، يسرنا أن نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة التي تخدم الجزء الأساسي من البحث، فالرجاء الحرص على الدقة والموضوعية في الإجابة على الأسئلة الواردة في الاستبانة قصد الاستفادة من خبرتكم المهنية خدمة للبحث العلمي، مع العلم أن كافة المعلومات والأجوبة المتحصل عليها ستستخدم إلا لأغراض البحث العلمي مع المحافظة على سريتها؛ ولكم منا جزيل الشكر سلفاً.

ملاحظة: من فضلك أجب بدقة وموضوعية عن الأسئلة أدناه بوضع علامة (x) أمام العبارة التي تحدد إجابتك.

إشراف الأستاذة:

دليلة مزوز

إعداد الطالبة:

راوية حمزة

السنة الجامعية: 2019/2018م

الفرع الأول: محور البيانات الشخصية

- 1- المؤسسة:
- 2- التخصص: أدب عربي علم النفس تخصص آخر
- 3- نمط التوظيف: مدرسة عليا على أساس المسابقة خريج المعهد التكنولوجي
- 4- الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

الفرع الثاني: محور التعبير الشفهي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني

1- ما جديد إصلاحات الجيل الثاني فيما يخص نشاط التعبير الشفهي؟

- مستجدات التعبير الشفهي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني:.....

2- هل هناك في مناهج الجيل الثاني ما يعالج الصعوبات التي طرحها معلمو التعليم الابتدائي حول تقديم

نشاط التعبير الشفهي؟ نعم لا أحيانا

- في أي مجال أو في أي مستوى تمت المعالجة وكيف ذلك؟.....

3- ما هي أهمّ الطرائق النشطة التي أكدت عليها مناهج الجيل الثاني في تسيير حصة التعبير الشفهي؟

حل المشكلات الاستقرائية التعيينات المشروع العصف الذهني

- أي الطرق تراها أنجع ولماذا؟.....

4- هل استباق حصص التعبير الشفهي بحصة فهم المنطوق مناسباً لإنجاح الإنتاج في التعبير الشفهي؟

نعم لا

- إذا كانت الإجابة نعم، وضح ذلك أكثر.....

5- هل جعل حصص التعبير الشفهي في الطورين الأول والثاني أكثر من الطور الثالث يتماشى وإمكانات التحصيل اللغوي

عند المتعلم؟ نعم لا أحيانا

رأي آخر:.....

6- هل لحصة الإنتاج الشفهي التي أضافتها مناهج الجيل الثاني، أثر في تحفيز المتعلم على التعبير الشفهي والدفع إلى

تحصيله؟ نعم لا أحيانا

7- هل مضمون محتويات التعبير الشفهي متدرجة ومتسلسلة؟ نعم لا أحيانا

1.7 هل هذا التدرج يسهم في إثراء المنظومة اللغوية للمتعلم؟ نعم لا أحيانا

2.7 هل هذا التسلسل يتماشى مع المستوى الانفعالي للمتعلم وعلاقته بالوسط المدرسي والاجتماعي؟ نعم لا أحيانا

8- هل أنماط النصوص المقترحة تتماشى مع قدرات المتعلم اللغوية الشفهية؟ نعم لا أحيانا

9- هل انتقاء الصيغ التعبيرية من شأنها أن تحقق الإضافة المرجوة للتعبير الشفهي؟ نعم لا أحيانا

10- ما هي الطريقة التي تراها الأنجع لتصحيح الأخطاء التعبيرية للمتعلم في حصة التعبير الشفهي؟

بعد الانتهاء من حديثه مقاطعة حديثه وتصحيح الخطأ

- رأي آخر:.....

11- هل يؤثر تنوع الوضعيات المعدّة والمجسّدة وفق استراتيجيات واضحة في تفعيل حصص التعبير الشفهي

وتمثلها وتذوقها؟ نعم لا أحيانا

12- في رأيك ما هي أهمّ الفنون اللغوية المساعدة للمتعلم في تحسين جودة التعبير الشفهي ثم الكتابي لاحقاً؟

13- ما هي أهمّ الوسائط التي ينصح بالاستفادة منها لتطوير نشاط التعبير الشفهي لدى المتعلم؟

14- هل تستعين بالإيحاءات والإيماءات في تدريسك لحصة التعبير الشفهي؟ نعم لا أحيانا

15- هل تقوم بتسجيل بعض النقاط المهمة التي يتفاعل معها المتعلم في درس التعبير الشفهي؟

إذا الإجابة نعم، أذكر بعضها:.....

16- هل التدرّج في أهدافه لبناء كفاءته الختامية وظيفي لتحقيق هذه الأخيرة، ويسهم في تحقيق كفاءة اللغة الشاملة

نعم لا أحيانا

17- هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين داخل القسم في حصة الإنتاج شفهيًا حين تعاملك مع الموضوع المتناول

في حصة التعبير الشفهي؟ نعم لا أحيانا

18- ما هي المعايير التي يتم في ضوءها تقييم التعبير الشفهي؟ وهل له مؤشرات واضحة تعكس مدى تحصيل المتعلم ونسبة التقدم فيه؟

الفرع الثالث: التعبير الكتابي في ضوء منهج الجيل الثاني

- 1- ما الجديد الذي جاءت به إصلاحات الجيل الثاني فيما يخص نشاط التعبير الكتابي؟
● مستجدات التعبير الكتابي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني:.....
- 2- هل يراعي المتعلم كل الفنون اللغوية أثناء إنتاجه الكتابي باعتبار هذا الأخير وضعية إدماجية؟
نعم لا أحيانا
- رأي آخر:.....
- 3- هل وضعيات تعلم الإدماج أضافت له له عما كان عليه في منهج الجيل الأول؟ نعم لا أحيانا
- إذا كانت الإجابة بنعم، كيف ذلك؟.....
- 4- هل وجود ثلاث حصص للتدريب على التعبير الكتابي خلال المقطع التعليمي الواحد كافي لتغطية المحتوى المنهاج؟
نعم لا أحيانا
- 5- هل وجود ثلاث حصص للتدريب على التعبير الكتابي خلال المقطع التعليمي الواحد كافية لتحقيق كفاءات التعبير الكتابي لدى المتعلم وجعل متحكما فيه؟ نعم لا أحيانا
- 6- هل إنتاجه فرديا مرة واحدة نهاية كل مقطع يحقق الكفاءات المرجوة؟ نعم لا أحيانا
- 7- هل التدرج المُعد حسب عدد الكلمات في إنتاج التعبير الكتابي منطقيا ومقبولا؟ نعم لا أحيانا
- 8- هل أنشطة ميادين فهم المنطوق والتعبير الشفهي وفهم المكتوب موظفة في سياق صحيح يخدم إنتاج التعبير الكتابي؟
نعم لا أحيانا
- علل إجابتك المختارة؟.....
- 9- هل يعد ميدان التعبير الشفهي موردا حقيقيا وهيئة شفوية فعلية لحصة التعبير الكتابي؟ نعم لا أحيانا
- رأي آخر:.....
- 10- هل في تغيير طرائق تقديمه ما يجعله أكثر سهولة واستيعابا من طرف المتعلم والمعلم على حد سواء؟
نعم لا أحيانا
- إذا كانت الإجابة بنعم، كيف ذلك؟.....
- 1.10 في رأيك أي الطرائق أنجع؟.....
- 2.10 لماذا تعتمد طريقة دون أخرى؟.....
- 11- هل محتويات ميدان التعبير الكتابي متماشية مع سن الفئة المستهدفة، مما يجعلها مقبلة على هذا النشاط؟
نعم لا أحيانا
- رأي آخر:.....
- 12- هل نصوصه المبرمجة تتوافق والمستوى الانفعالي لدى المتعلم، وتتلاءم مع وسطه المدرسي والاجتماعي؟
نعم لا أحيانا
- 13- هل أنماط النصوص المتناولة في ميدان التعبير الكتابي تخدم آلية تعلماته من حيث التنوع والتدرج؟
نعم لا أحيانا
- 14- هل تنوع الألفاظ وغزارتها في مقاطع اللغة المعدة للدراسة كافية لتكون غرض التعبير الكتابي لدى المتعلم؟
نعم لا أحيانا
- 15- هل الوسائل المتوفرة خلال الحصص مناسبة لإنتاج تعبير كتابي يترجم الكفاءة المستهدفة؟
نعم لا أحيانا
- إذا كانت الإجابة بنعم، أذكر بعض هذه الوسائل.....
- إذا كانت الإجابة لا، ماذا تقترح؟.....
- 16- هل يحرص المتعلم في انجاز تعبيره الكتابية على استيفاء معايير للإنتاج الكتابي؟
نعم لا أحيانا
- 17- من خلال انتاجات المتعلم الكتابية، هل تلاحظ وصوله إلى مستوى يمكنه من توظيف المعارف السابقة وإدماجها لإنتاج تعبير كتابي سليم المبني والمعنى؟
- 18- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا في التعبير الكتابي لدى المتعلم؟

إملائية صرفية نحوية معجمية شكلية أسلوبية تركيبية

● إلى ما يعود ذلك؟

19- ما هي أهم الجوانب التي تكون أكثر حضوراً في حصص المعالجة البيداغوجية من أجل تحسين مردود هذا النشاط؟ المعجمي الإملائي الصرفي النحوي الدلالي

● علل إجابتك.....

20- هل أساليب تقويم حصص التدريب على التعبير الكتابي فاعلة ودافعة لمهاراته؟ نعم لا أحياناً

● كيف ذلك.....

21- يقوم التعبير في شكله المجسد على الكتابة (خط+صرف+نحو+إملاء)، فهل أعطت حصص التعبير الكتابي في تقويمها ومعالجتها هذا الجانب حقه؟ نعم لا أحياناً

● إذا كانت الإجابة لا، في رأيك ما هي أهم المعايير التي تؤكد عليها أثناء المطالبة بإنتاج نصا تعبيرياً؟

22- هل توافق على أن العلامة التي يتحصل عليها المتعلم تعكس فعلاً حقيقة تعلمه لهذا النشاط؟

نعم لا أحياناً

● رأي آخر:.....

المطلب الرابع: صعوبات تنفيذ نشاط التعبير بنوعيه في ضوء منهاج الجيل الثاني

1- هل تلقيت تكويناً ضمن سيرورة إصلاحات الجيل الثاني فيما يخص نشاط التعبير بنوعيه؟ نعم لا

● إذا كانت الإجابة نعم، فكم دامت مدة التكوين؟:.....

2- هل أطلعت على ما جاء في منهاج الجيل الثاني والوثائق المرافقة له حول التعبير بنوعيه؟ نعم لا أحياناً

3- تعد حصة الإنتاج الشفهي حصة لتعلم الإدماج، بحيث يعتمد الإدماج فيها على كثير من موارد باقي الميادين الأخرى في اللغة العربية، فهل زمنها كاف للتدريب عليه وتحقيق كفاءته؟ نعم لا أحياناً

4- إن التعبير الشفهي يقوم على التعاطي شفهيًا فهل الزمن المخصص لذلك للأقسام الكثيرة العدد؟ نعم لا أحياناً

5- هل تجد صعوبة معالجة في كل الأخطاء الواردة في التعبير الكتابي؟ نعم لا أحياناً

● كيف ذلك؟.....

6- هل تجد صعوبة في تحديد الآليات البيداغوجية التي تمكنك من معرفة درجة تمكن المتعلم في دمج معارفه القبلية في حصة التعبير الكتابي؟

● كيف ذلك؟.....

7- هل الزمن المخصص لنشاطات التعبير الكتابي كفيلاً بتحقيق الكفاءة المستهدفة؟ نعم لا أحياناً

8- هل تخصيص حصة لتصحيح انتاجات المتعلم الكتابية كفيلاً بالإحاطة بأخطائهم ومعالجتها؟

نعم لا أحياناً

9- هل المعالجة في الإنتاج الكتابي يمكن أن توتي أكلها والموارد ضعيفة عند المتعلمين المتأخرين؟

نعم لا أحياناً

10- بحكم الممارسة الميدانية ما هي أهم الصعوبات التي تواجهك في تدريس حصة التعبير بنوعيه؟

صعوبات التعبير الشفهي	صعوبات التعبير الكتابي

11- كيف تواجه هذه الصعوبات وتعمل على حلها؟.....

12- في رأيك ما هي العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى تعبير المتعلم بنوعيه؟.....

13- هل المقاربة النصية حل للقضاء على الضعف في التعبير الشفهي والكتابي؟

14- هل يلتزم المتعلم في مختلف انتاجاته الشفهية والكتابية باللغة العربية السليمة؟

نعم لا أحياناً مزج بينها وبين العامية

15- في رأيك إلام ترجع ذلك؟.....

16- هل يتمكن من استعمال الأسلوبين "التفسيري والحجاجي" في مختلف انتاجاته؟ نعم لا أحياناً

● علل إجابتك.....

17- هل يدرك المتعلم معنى الوصف؟ نعم لا أحياناً

- 18- هل يوظف المتعلم علامات الوقف واستعمال الإيحاءات والإيماءات بشكل صحيح أثناء القيام بالتعبير بنوعيه؟
نعم لا أحيانا
- 19- هل تلاحظ تحسنا في مستوى المتعلم في نشاط التعبير الشفهي والكتابي في ضوء منهج الجيل الثاني؟ نعم لا
أحيانا
- إذا الإجابة لا، علل ذلك؟.....
- 20- هل تقسيم اللغة إلى أربع ميادين وجعل لكل ميدان كفاءة ختامية من شأنه أن يعيق عملية التحصيل في نشاط
التعبير بنوعيه؟ نعم لا أحيانا
- 21- بحكم الممارسة الميدانية ما هي أهم الاقتراحات التي تراها كفيلة لتصحيح مسار المتعلم وعلاج ضعفه في
حصّة التعبير بنوعيه؟.....

المفتش العام للبيداغوجيا

إلى

السيدات والسادة مديري التربية للولايات (للمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التعليم الابتدائي (للتنفيذ والمتابعة)

الموضوع: المذكرة المنهجية رقم 03 (التعبير الكتابي)

من المتعارف عليه أنّ اللغة وسيلة الإنسان للتواصل والتعبير عن مشاعره وأفكاره، وإشباع حاجاته، فهي ذات وظائف متعدّدة: تعبيرية، تواصلية، وفكرية..

وحثي يتمكن المتعلّم من التعبير، لا بدّ أن يمتلك القدرة على الاستيعاب الذي لا يتأتّى له إلاّ بامتلاكه القدرة على فهم المنطوق من جهة، وعلى فهم المكتوب و اكتساب ما يتّصل به من موارد لغوية مختلفة (رصيد لغوي، قواعد نحوية، صرفية، وإملائية) من جهة أخرى، فالمهارات اللغوية جميعها في خدمة التعبير.

فالتعبير هو الهدف النهائي للغة، و المهارات اللغوية الأخرى وسائل مساعدة لتحقيق تلك الغاية، فاللغة بهذا المفهوم مرادفة للتعبير، والتعبير هو اللغة في شكلها المنطوق أو المكتوب.

لذلك، فإنّ المناهج المعاد كتابتها قد أولت للتعبير الكتابي أهمية قصوى، تعبّر عنه الفقرة الموالية من المنهاج: «وفي ميدان الإنتاج الكتابي، تسعى المادة إلى إكساب التلميذ فنّيات كتابة نصّ منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيّعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي. ولتحقيق هذا المسعى، تمّ إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرّة لها، لتتولّد لديه الملكة النصّية».

وتجسيدا لما ورد في هذه الفقرة، تمّ تناول التعبير الكتابي في المقاطع التعلّمية بشكل جعل للتدريب أهمية كبيرة، فخصّص حصصا لتعلّم المهارات المرتبطة بقواعد الكتابة (حصّتان في السنتين الرابعة والخامسة على سبيل المثال)، وأفرد حصّة لتدريب المتعلّمين على استعمال هذه الموارد في شكل مدمج، جاءت تحت عنوان التدريب على التعبير الكتابي في كلّ أسبوع. وهذا ما ينسجم مع الفقرة السالفة الذكر، حيث تنصّ على ضرورة اعتماد أسلوب التدريب « من خلال عمليات المحاكاة الدائمة للنصوص حتى تتولّد لديه الملكة النصّية».

ميدانيا تم تسجيل صعوبات لدى الأساتذة في تسيير حصص التدريب تعود أساسا لغياب منهجية واضحة لديهم تخص مبدأ التدريب على التعبير الكتابي، مما أدّى إلى تبني منهجيات مخالفة لما تنصّ عليه المناهج فعدد كبير منهم فضّل العودة إلى الممارسات غير البيداغوجية المتمثلة في مطالبة المتعلّمين كلّ أسبوع بتحرير موضوع (ينجز في المنزل غالبا)، ثمّ تصحيحه في القسم في حصّة التعبير الكتابي الأمر الذي أدى إلى فشل غالبية المتعلّمين في اكتساب القدرة على التعبير الكتابي، رغم امتلاكهم الموارد اللغوية المختلفة..

وبناء على هذه الملاحظات الميدانية، وحرصاً على تزويد الأساتذة والأساليب والتقنيات القادرة على الاستجابة لمتطلبات المناهج من جهة، وعلى تحقيق تدريب ناجح قادر على إحداث طفرة في تعابير المتعلمين، تستجيب للساؤلات الواردة من الميدان من جهة أخرى، فإنّ المفتشية العامة للبيداغوجيا، توافيكم بهذه المذكرة المنهجية لتكون أداة ضبط ووسيلة لتحقيق التدريب في الوقت ذاته.

انطلاقاً من أنّ التعبير الكتابي لا ينسَلْ إلا من طبيعة مشابهة له، ألا وهي القراءة (نظراً للعلاقة الوطيدة التي تربط بينهما). كان من الضروري لانتاج نصّ أن تتوفر مهارات لا تُكتسب إلا من خلال التعامل والتفاعل الدائم مع النصوص، من خلال:

1. تمثيلها .
2. استنباط بنيتها الشكلية .
3. محاكاتها .

من خلال ماسبق، يكون النصّ الذي ينتجه المتعلم نتاج أشكال متعدّدة، يتدرّب من خلالها على أنساق بطابع خاص، أو ما يسمى بالتناص عند اللغويين.

الأساليب التدريبية المقترحة:

تعتمد الأساليب التدريبية المختلفة - كما سبق وذكرنا - على النصّ بإعتباره الركيزة الأولى إلى حين امتلاك المتعلمين لآليات التخطيط للكتابة المرتكزة على: التفكير، واستحضار الأفكار وتدوينها، ثمّ التحرير والمراجعة الجزئية والكلية.

ملاحظة: - المراجعة الجزئية تتعلّق بتصحيح، حذف، إضافة، تغيير كلمة أو صيغة.
- المراجعة الكلية تتعلّق باختزال، تطويل، استبدال، تراكيب جمل .

النموذج الأول: الأسلوب التعويضي

يرتكز الأسلوب التعويضي على التعامل مع نصّ وحيد من خلال اعتماد مقوماته وتسلسل أحداثه، و أفكاره ، وكذا الروابط اللغوية المحقّقة لوحدة الموضوع .

لتحقيق المراد، نحتاج إلى منهجية لدراسة النصّ المراد محاكاته :

1. القراءة الحرفية ، التي تمكّن المتعلمين من استجلاء المعلومات الظاهرة في النصّ؛
 2. القراءة المعمّقة أو الاستنتاجية، التي تمكّن المتعلم من فهم النصّ ضمناً والتعرف على بنيته وشخصياته
 3. استخراج الصيغ والأساليب والمفردات الموجودة في النصّ .
- وكل هذه المعلومات ستمكّن المتعلم من إنتاج كتابي يرتكز على:
- ✓ الحفاظ على القالب الذي وردت فيه أحداث النصّ .
 - ✓ تعويض المفردات الواردة في النصّ بالرصيد اللغوي المكتسب سابقاً في إطار المقطع أو الوحدة (المرادفات) مع إدراك البعد الجمالي .
 - ✓ إنتاج نصّ من الطبيعة ذاتها باستعمال ذات الهيكل كما يمكن التوسع فيه وإضافة حبكة مناسبة .

المثال المقترح

النصّ الأصلي:

"العمّ مسعود"

ظلّ العمّ مسعود طول حياته فلاحاً قلباً وقالياً، حسبك أن تجالسه برهة، وتصغي إلى صوته الممتلئ، وتنظر إلى عينيه البرّاقتين، وإلى عضلاته المفتولة، حتّى يتراءى لك الرّيف العظيم بشمسه الوهاجة، وظلاله الوارفة، بغدراثة الهادئة، وسواقيه الجارية، وبخوار بهائم وأغاني فلاحيه.

كان يمضي اليوم كلّه متنقلاً في المزرعة، يراقب الفلاحين وهم يحرثون ويزرعون، وربّما تناول المحراث من أحدهم، وجعل يحرث في اهتمام، وعيناه تلمعان، وصدّره يعلو ويهبط؛ أو يمك بالفأس يضرب بها الأرض في قوّة وعزم، ثمّ يرفع رأسه، ويتلفّت حوله وهو يقول: ماذا رأيتم يا رجال؟ لقد كانت أرضاً صلبة، ولكّتها وجدت من هو أصلب منها.

وعند الغروب يعود إلى الضّبيعة ووجهه يفيض بشراً ورضى، ويذهب إلى حظيرة المواشي ليتفقد بهائمهم.

"أحمد تيمور"

النصّ الجديد:

"المعلّم مسعود"

ظلّ الشّيخ (المعلّم...) مسعود طول حياته (طوال عمره...) معلّمًا قلباً وقالياً (شكلاً ومضموناً...)، حسبك أن تجالسه برهة (وقتا قصيرا)، وتصغي (تسمع باهتمام) إلى صوته الدّافئ (...). وتنظر إلى عينيه البرّاقتين، وإلى كفيّه النّاعين (أو: يديه الناعمين)، حتّى تتراءى (تظهر) لك المدرسة الجميلة (الرائعة)، وساحتها الواسعة (الفسحة) وأقسامها النظيفة، ستائرهما الملوّنة، وطاولاتها المنتظمة (طاولاتها المرصوفة بانتظام)، وبأناشيد تلاميذه وأغاني تلميذاته.

كان يمضي الحصص كلّها متنقلاً بين الصّفوف، يراقب التلاميذ وهم يقرأون ويكتبون، وربّما تناول الكتاب من أحدهم، وجعل يقرأ النّص، وعيناه تلمعان، ورأسه يعلو ويهبط، أو يمك بقطعة طبشور ليكتب كلمة أو جملة على السبورة، ثمّ يرفع رأسه ويتلفّت حوله وهو يقول: ماذا رأيتم يا أطفال؟ لقد كان نصّاً صعباً، ولكنّه وجد من هو أصعب منه (...). وأعلموا أن لاشيء يعجزكم (...). إن ثابرتم (اجتهدتم).

وعند المساء يعود إلى بيته ووجهه يفيض بشراً (...). ورضى، ليتفقد (...). أحوال عائلته.

التلميذ

النموذج الثاني: الأسلوب التركيبي

يعتمد الأسلوب التركيبي على نصّين أو أكثر، يكون التعامل مع النصوص انطلاقاً من:

ضبط طريقة بناء النصوص واستخراج أدوات الربط المناسبة للنمط .

- تحديد الفكرة الأساسية.
- تحديد الأفكار الفرعية،
- استخراج الصيغ المختلفة والتراكيب اللغوية المستعملة في التعبير عن الفكرة الواحدة وتسجيلها :
- المقارنة بينها من حيث البناء وجمال التركيب وحثهم على استعمال الأنسب والأبلغ.
- ضبط هيكلية الموضوع الجديد :

"إذا جاء الخريف"

إذا جاء الخريف ضعفت حرارة الشمس، وفترت أشعتها، وتغير الطقس، وانتشرت الغيوم الرمادية في السماء، وخرج الفلاحون يُقَلِّبون الأرض، وهيئونها للحرث والبذر.

إذا جاء الخريف وشح الضبابُ الحقول والأودية، وسالت قطرات الندى على الأزهار والأشجار، فبدت كأنها تغتسل. أما البلابل والعصافير فترحل نحو الجنوب بحثًا عن الدفء، ولا يبقى بين التلال إلا أسرابُ الغريبان تتصاعد فوق الأشجار العارية، وتُحلّق في الفضاء الرّحب، تختفي مع الغيوم تارة، وتهبط إلى الأرض تارة أخرى، ثمّ تتطاير وهي تملأ الفضاء بنعيقها كأنّ بها مكروها.

إذا جاء الخريف برد الجوّ، وسقطت الأمطار، فروت الأرض العطشى، وسدّت ما بها من شقوق، وغسلت ما عليها من أوساخ، واصفرت أوراق الأشجار ثمّ تناثرت هنا وهناك في المعابر والممرات، وكلّما مرّ يوم ازداد البرد، وشينا فشيئا يقترب الشتاء.

لقد تحركت الرياح والعواصف بشدّة، فلوت أعناق الأزهار وعزّت أغصان الأشجار، فبدت حزينة كأنّها تشكو ما حلّ بها. ولكنّ أشجار السرو والزيتون والصنوبر المرصوفة على جنبات البساتين، هاجمتها الرياح فهزّت أغصانها ولكن لم تستطع أن تنثر أوراقها، وبلّتها الأمطار ولم تستطع تمزيقها، وغمرها الضباب ليخفيها عن الأنظار، فظلّ رأسها عاليًا نحو السماء.

لقد رحل الصّيف ورحلت معه الرّاحة، وحلّ الخريف وحلّ معه النّشاط: لقد عاد التلاميذ إلى مدارسهم، والعمّال إلى معاملهم، والفلاحون إلى حقولهم، وأصبح الكلّ في غدوّ ورواح.

كتابي في القراءة السنة 6 ابتدائي

النص الثاني:

"الخريف"

عندما أقبل الخريف أخذت الرياح تهبّ في كلّ مكان مؤذنة بانتهاء الصّيف، واقتراب حلول الشتاء...

وبعد أن كانت السماء صافية، أصبحت السّحب تنتشر في أعلى الفضاء، تارة متراكمة وأخرى متفرّقة. والأشجار التي كانت خضراء تناثرت أوراقها، وأصبحت تبدو عارية من كلّ شيء كأنّها لم تورق ولم تثمر، ولم تكن تدبّ فيها الحياة.

في فصل الخريف، وقبل طلوع الفجر يحمل الفلاح زاده ويتوجّه إلى حقله، فيشدّ بالثورين إلى النّير، ويربطه بخشبة المحراث، ويروح يشقّ الأرض شقًا. وما إن يفرغ من ذلك حتّى يتناول الحبوب ويضعها في مئزره، ويروح يبذرها ذات اليمين وذات الشمال،

ثمّ تأتي أمطار الخريف لتساعد الفلاحين على تحويل التراب ذهبًا والأرض جنة، فيعمّ الخير والنّعيم على الجميع.

كتابي في القراءة السنة 6 ابتدائي (بتصرف)

"استقبال الخريف"

كنّا في الأسبوع الأخير من شهر سبتمبر، وكانت بوادر الخريف تلقي قليلا من وحشتها على المدن والقرى، وقد أخذ الضباب ينتشر على رؤوس الجبال، ثم يهبط إلى الوديان المجاورة، فيتكاثر ويتكاثف حتى يُخَيِّل للنّاظر أنّه أمام بحر تتلاطم أمواجه، أمّا في الحقول، فترى القرويين منصرفين إلى تهيئة الأرض للزرع، واستقبال أول قطرات الغيث.

وأطلّت الشمس ترسل خيوطها الذهبية، وتنثر أشعتها على سطوح المنازل وأشجار البساتين، فتزيد أوراق الأشجار الصفراء لمعانا واصفرارا كأنّها تقول لها: "ودّعي أيام الصيف، فقد جاء الخريف، وستحملك رياحه تحت أقدام الثيران ومحراث الفلاح".

كتابي في القراءة السنة 6 ابتدائي

الوضعية المقترحة:

"فعلما بنا الخريف"

في نهاية شهر سبتمبر، في طريق عودتكم إلى المدرسة مساء، وبلح البصر، هبّت ريح عاصفة حاملة معها أتربة غطّت أفق السماء، ولم تبلغوا باب المدرسة حتى هطلت كمّية معتبرة من الأمطار بلّلت ملابسكم الصيفية التي ترتدونها. وحين دخلتم إلى القسم مزح معكم المعلم قائلا: "أنتم كالدجاج". فضحك الجميع .

ثمّ سألكم عمّا حدث ، ولماذا حدث ؟

وقبل أن تجيبوا قال : "إنّه الخريف يا أبنائي، البعض يراه فصل الخير والبركة، والبعض يراه فصل الحزن الكآبة .

وأما البعض فيراه فصل الجّد والعمل . فما قولكم أنتم ؟

ثمّ اتّجه نحو السبورة وكتب عليهما:

تحدّث عن انقضاء الصيف ووقود الخريف؛

وعن الطّبيعة في الخريف (الشمس، السماء، الضباب، الرياح، الأشجار، والأوراق) :

وعن عمل الفلاحين (الحرث والزراعة، وجني بعض الثمار) :

عن اجتهاد التلاميذ في الدّراسة، وكدّ العمّال في المصانع.

ولا تنسوا أن تزيّنوا مواضيعكم برسم جميل يمثل الخريف.

.....

النموذج الثالث: الأسلوب البنائي

على شاكلة الأسلوب التعويضي والتركيبي، فإنّ النموذج البنائي يعتمد أيضا على النصّ، انطلاقا من تناول بعض الأفكار الرئيسية التي وردت في نصّ أو عدّة نصوص، والتي ستشكّل محاور كتابة الموضوع الجديد، فتتم صياغة سلسلة من الأسئلة المتعمقة (أسئلة وصفية: ماذا، أين، متى، ما هو وأسئلة تحليلية: كيف، لماذا،....) في النص تقود المتعلّمين - عند الإجابة عليهما - إلى إنتاج موضوع التعبير .

المثال المقترح:

- كيف يكون حال الأب عندما يعود من العمل مساء ؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: "عندما يعود الأب من العمل مساء، يكون مجهدا تعباً، غير قادر على حمل أقدامه، فتراه

يرتمي تارة على الأريكة، وأحيانا أخرى يتمدّد على السرير من شدة التعب.

- كيف كان يتصرف عندما يرى أبناءه؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: ما إن يرى أبناءه، حتى ينهض إليهم مسرعا، كأن شيئا لم يكن. فينحني على الكبير يقبله بحرارة، ويحمل الرضيع بين يديه ويداعبه، فيظهر على عينيه بريق، وعلى شفثيه ابتسامة عريضة إذا نطقا باسمه.

- كيف يتصرف الطفل الرضيع إذا ضمّه الأب إلى صدره؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: إذا ضمّه إلى صدر شعر بالدّفء وراح يرقص، والأب يناغيه ويداعبه.

- إذا ذهب الرضيع إلى أبيه، ماذا كان بفعل الأخ الأكبر؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: إذا لاعب الأب الرضيع، استغلّ الأخ الكبير الوضع وارتقى في حجر أمّه يلاعها، ويقبل فاهها، ويمسح على وجهها بكفّه وهو ينظر إلى أخيه الصّغير .

- ماذا كان يفعل الرضيع؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: تتلاشى الابتسامة التي أضاءت وجهه، وقطبّ حاجبيه، فأدرك الجميع أنّها علامات غيرة

- وماذا كان يفعل؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: كان لا ينفكّ يسرع إليها ويبعد أخاه، وينكمش في حجرها كالقطّ الصّغير، وهي تداعبه بقولها: تعال أيّها الكتر الصّغير .

- كيف كان يتصرف الأخ الكبير حين ذاك؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: كان يعاكسه، ويذهب إلى حجر أبيه ليلعب معه،

- كيف كانت تبدو العلاقة بين الأخوين في حضور الأب والأمّ معا؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: كانت العلاقة صراعا أزلما بين القطّ والفأر .

- كيف كان يتصرفان في غياب والديهما؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: كان الأخ الأكبر يحبّ أخاه حبّا جمّا، يطعمه إذا جاع، ويغيّر ملابسه إذا تبللت، يهزّبه المهد لينام . أمّا الرضيع، فكان لا يستشعر السعادة إلاّ بين ذراعيّ أخيه.

- كيف كانت دعوة الأمّ لابنهما؟

✓ لنفترض أنّ الجواب: كانت تقول "رَبِّي صَنِمَا، واحفظهما من كلّ مكروه".

وبعد الأسئلة :

تسجل إجابات وأفكار التلاميذ على السبورة

تتم دعوتهم إلى ملاحظة الجمل وإعادة تنظيمها واستبدال بعض المفردات فيها بالرصيد اللغوي المكتسب حتى تصير أكثر تأثرا وبلاغة كما يتم تنبيههم إلى امكانية إضافة أفكار أخرى

تتم مناقشتهم لتحديد خطاطة لتنظيم الأفكار ثم الربط بين الأفكار مع استعمال أدوات الربط المناسبة (يمكننا الانتقال من توليد الأفكار إلى ضبط المبنى أو عكس العملية أي ضبط قالب الكتابة ثم استدعاء الأفكار وتنظيمها) بهذا يمكن بناء موضوع يتم الانتقال فيه من مستوى التمثّل والاستنباط إلى مستوى التعبير الإبداعي.

النموذج الرابع: الأسلوب التطويري / أو الإثرائي

يرتكز الأسلوب التطويري على بناء وتطوير الفضاء الخاص بالأقسام الثلاثة للنص المنتج (خاصة في النمط السردي)، وهي: وضعية البداية، ووضعية الحُبكة، ووضعية النهاية. وقد يكون ذلك بالاعتماد على نص، من خلال إعادة البناء.

يأخذ الأسلوب التطويري أشكالاً مختلفة، منها:

1. التطوير في جزء من فضاء النص، كأن يكون "وضعية الحُبكة" حيث يُعطى للمتعلم "وضعية البداية" و "وضعية النهاية" ويُطلب منه إنتاج الجزء الوسط "الحُبكة"، يمكن تزويد المتعلم بحقيقية أدوات مساعدة على إنتاج "وضعية الحُبكة".

2. قد يأخذ التطوير في النص بعرض النص في أجزائه الثلاثة، منقوصاً من جمله بعض متمات الجملة (كالحال، أو النعت) أو غيرها من الظواهر اللغوية الأساسية، حيث يُطلب من المتعلم إثراء النص بالمتمات أو التراكيب الناقصة، بما هو مناسب لسياق الجمل والنص.

3. كما يمكن عرض وضعية الحبكة والعمل على إنتاج وضعيتي البداية والنهاية.

الوضعية المقترحة :

غادرت الأم المنزل على عجل لقضاء حاجات لها، وتركت ابنتها زينب مع أخيها الصغير أنيس في البيت

.....أسرع

أني ليستكشف الأمر، لحقت به أخته زينب، أه! لقد فات الأوان.

التعليمة: أقرأ "وضعية البداية" و "وضعية النهاية" ثم أكمل النص بإنتاج "وضعية الحُبكة" مستعينا بالأفكار الواردة في

حقيبة الأدوات المقترحة.

حقيبة الأدوات المساعدة

وضعية الحُبكة (تأزم الأحداث):	
أنيس يريد تغيير قميصه	لاحظ أنيس أن القميص مُنكمش
اقترح زينب أن تُكويه له	تردد أنيس، أولاً، ثم قبل العرض
زينب تكوي القميص	جرس الباب يرن، تخرج زينب لفتحه
زينب تكلم جارثها عند الباب	شم أنيس رائحة نسيج يحترق

وفي الأخير نشير إلى الغاية النهائية من التدريب هي تحقيق مركبات الكفاءة الختامية (التعرف على خطاطات النصوص واستعمالها ، التحكم في اللغة الكتابية واستعمال أدوات الربط المناسبة ، ...) ومؤشراتها (استخدام الأساليب المناسبة للنمط، استخدام المعجم المناسب والاستعمال الجيد لأدوات الربط وتنظيم الانتاج...) بالإضافة إلى التحكم في معايير الانتاج (الوجاهة والانسجام والاستعمال السليم للأدوات) للوصول إلى تحقيق المعنى الصحيح للمقاربة النصية.

كما أنّ تنوع أساليب التعلّم النّشط من خلال تنوع أساليب التنشيط (أعمال فردية، ثنائية، فوجية، وجماعية) سيساعد التلاميذ - على التمكن من ناصية اللّغة، بل على ممارسة اللّغة كأداة للتواصل.

من خلال هذه المذكّرة تأمل المفتّشية العامّة للبيداغوجيا أنّها قدّمت إطارا يمكن من خلاله التّغلب على الكثير من المعيقات التي تحد من تمكّن التلاميذ من إنتاج مكتوب يحقق الكفاءة الختامية المنصوص عليها في المناهج التعليمية.

نسخة إلى:

- السيدة : معالي وزيرة التربية على سبيل عرض حال ؛
- السيد: الأمين العام (للاعلام) ؛
- السيد: رئيس الديوان (للاعلام) ؛
- السيد: مدير التعليم الأساسي (للمتابعة) ؛
- السيد: مدير التكوين (للمتابعة).



فهرس الأظسروحة

50-7	<u>المدخل: تحديد مصطلحات عنوان البحث</u>
7	<u>تمهيد</u>
12-8	<u>البحث الأول: تعريف التعليمية</u>
8-8	المطلب الأول: تعريف التعليمية لغة
12-8	المطلب الثاني: تعريف التعليمية اصطلاحا
13-12	<u>البحث الثاني: أنواع التعليمية</u>
13-12	المطلب الأول: تعريف التعليمية العامة
13-13	المطلب الثاني: تعريف التعليمية الخاصة
28-13	<u>البحث الثالث: تعريف نشاط التعبير</u>
15-13	المطلب الأول: تعريف النشاط اللغوي
18-15	المطلب الثاني: تعريف التعبير لغة
26-18	المطلب الثالث: تعريف التعبير اصطلاحا
28-26	المطلب الرابع: التعبير نشاط لغوي
37-28	<u>البحث الرابع: تعريف المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني</u>
31-28	المطلب الأول: تعريف المرحلة الابتدائية
33-32	المطلب الثاني: أهداف المرحلة الابتدائية في ضوء منهاج الجيل الثاني
33-33	المطلب الثالث: أطوار المرحلة الابتدائية
35-34	الفرع الأول: الطور الأول أو مرحلة الإيقاظ والتهيئة
35-35	الفرع الثاني: الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة)
37-35	الفرع الثالث: الطور الثالث (السنة الخامسة)
40-37	<u>البحث الخامس: تعريف الإصلاح التربوي</u>
38-37	المطلب الأول: تعريف الإصلاح التربوي لغة
40-38	المطلب الثاني: تعريف الإصلاح التربوي اصطلاحا
45-40	<u>البحث السادس: تعريف المنهاج</u>
41-40	المطلب الأول: تعريف المنهاج لغة
41-41	المطلب الثاني: تعريف منهاج اصطلاحا
43-42	الفرع الأول: تعريف المنهاج في الاتجاه التقليدي
45-43	الفرع الثاني: تعريف المنهاج في الاتجاه الحديث

فهرس المحتويات

50-46	المبحث السابع: تعريف منهاج الجيل الثاني
47-46	المطلب الأول: تعريف منهاج الجيل الثاني
50-47	المطلب الثاني: أهمية منهاج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية
107-52	<u>الفصل الأول: التعبير وعلاقته بالأنشطة اللغوية</u>
52	<u>تمهيد</u>
84-53	<u>المبحث الأول: أنواع الأنشطة اللغوية ودورها في ترقية التعبير عند المتعلم</u>
63-54	المطلب الأول: نشاط الاستماع ودوره في تنمية التعبير عند المتعلم
55-54	الفرع الأول: تعريف الاستماع
58-55	الفرع الثاني: أهمية الاستماع
63-58	الفرع الثالث: مجالات نشاط الاستماع
67-63	المطلب الثاني: نشاط التحدث ودوره في تنمية التعبير عند المتعلم
64-63	الفرع الأول: تعريف التحدث
67-65	الفرع الثاني: أهمية نشاط التحدث
75-67	المطلب الثالث: نشاط القراءة ودورها في تنمية التعبير عند المتعلم
69-67	الفرع الأول: تعريف نشاط القراءة
71-69	الفرع الثاني: أنواع القراءة
72-71	الفرع الثالث: أهمية نشاط القراءة
75-72	الفرع الرابع: أهداف تعليم نشاط القراءة
84-75	المطلب الرابع: نشاط الكتابة ودورها في تنمية التعبير عند المتعلم
76-75	الفرع الأول: تعريف نشاط الكتابة
77-76	الفرع الثاني: أهمية نشاط الكتابة
77-77	الفرع الثالث: أهداف تدريس نشاط الكتابة
78-77	الفرع الرابع: أنواع الكتابة
84-79	الفرع الخامس: فروع الكتابة
106-85	<u>المبحث الثاني: مفهوم التعبير الشفهي والكتابي وأهدافهما</u>
95-85	المطلب الأول: التعبير الشفهي
89-85	الفرع الأول: تعريف التعبير الشفهي
91-89	الفرع الثاني: نوعا التعبير الشفهي
92-91	الفرع الثالث: أهمية التعبير الشفهي

فهرس المحتويات

95-93	الفرع الرابع: صور التعبير الشفهي
103-95	المطلب الثاني: التعبير الكتابي
98-96	الفرع الأول: تعريف التعبير الكتابي
100-98	الفرع الثاني: نوعا التعبير الكتابي
101-100	الفرع الثالث: أهمية التعبير الكتابي
103-102	الفرع الرابع: صور التعبير الكتابي
106-103	المطلب الثالث: أهداف التعبير في المرحلة الابتدائية
107	خلاصة الفصل
200-109	<u>الفصل الثاني: نشاط التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني</u>
109	تمهيد
153-110	المبحث الأول: دراسة وصفية لنشاط التعبير في كتب اللغة العربية
116-110	المطلب الأول: الكتاب المدرسي في ضوء منهاج الجيل الثاني
111-110	الفرع الأول: تعريف الكتاب المدرسي
114-111	الفرع الثاني: أهمية الكتاب المدرسي
116-114	الفرع الثالث: معايير إعداد الكتاب المدرسي
132-116	المطلب الثاني: تحليل محتوى التعبير في كتب اللغة العربية
126-116	الفرع الأول: تحليل محتوى التعبير من حيث الزمن الإجرائي
116-116	1. المدة الزمنية المخصصة لأطوار المرحلة
121-116	2. الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لحصة اللغة العربية
126-121	3. تنظيم حصص اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي
132-126	الفرع الثاني: تحليل محتوى التعبير من حيث الموضوعات المدروسة والمنتجة
130-127	1. موضوعات الطور الأول
132-130	2. موضوعات الطور الثاني
132-132	3. موضوعات الطور الثالث
153-133	الفرع الثالث: تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؛ من حيث أنماط النصوص المدروسة والمنتجة
142-135	1. أنماط النصوص المدروسة والمنتجة في الطور الأول
147-142	2. أنماط النصوص المدروسة والمنتجة في الطور الثاني
153-147	3. أنماط النصوص المدروسة والمنتجة في الطور الثالث
199-154	المبحث الثاني: منهجية تناول ميدان التعبير الشفهي والكتابي في المرحلة الابتدائية
162-154	المطلب الأول: ميادين اللغة العربية في ضوء منهاج الجيل الثاني

فهرس المحتويات

156-154	الفرع الأول: ميدان فهم المنطوق
158-156	الفرع الثاني: ميدان التعبير الشفهي الفرع الثالث: ميدان فهم المكتوب
159-158	الفرع الرابع: ميدان التعبير الكتابي
162-159	المطلب الثاني: الملمح الشامل لمتعلم المرحلة الابتدائية
174-162	الفرع الأول: ملمح الدخول والتخرج في اللغة العربية لمتعلم الطور الأول
171-167	الفرع الثاني: ملمح الدخول والتخرج في اللغة العربية لمتعلم الطور الثاني
172-171	الفرع الثالث: ملمح التخرج في اللغة العربية لمتعلم الطور الثالث
174-172	المطلب الثالث: منهجية تناول نشاط التعبير الشفهي والكتابي ومعايير تقويمه
199-174	الفرع الأول: واقع نشاط التعبير في أطوار المرحلة الابتدائية
187-175	1. نشاط التعبير الشفهي والكتابي في الطور الأول
180-175	2. نشاط التعبير الشفهي والكتابي في الطور الثاني
182-181	3. نشاط التعبير الشفهي والكتابي في الطور الثالث
187-182	الفرع الثاني: طرائق تدريس التعبير الكتابي
188-187	1. طريقة حل المشكلات
188-188	2. طريقة المشروع
199-188	الفرع الثالث: الممارسة البيداغوجية خلال حصص التعبير الكتابي
192-189	1. الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم
196-192	2. الوضعية المشكلة التعليمية
199-196	3. حصة التقويم الخاصة بالتعبير الكتابي
199-199	4. المعالجة البيداغوجية
200	خلاصة الفصل
286-202	الفصل الثالث: واقع نشاط التعبير في ضوء منهاج الجيل الثاني
202	تمهيد
205-203	المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية
203	المطلب الأول: مجالات الدراسة
203	الفرع الأول: المجال الجغرافي
203	الفرع الثاني: المجال الزمني
203	الفرع الثالث: المجال البشري
203	المطلب الثاني: منهج الدراسة
204	المطلب الثالث: أدوات الدراسة

فهرس المحتويات

205	المطلب الرابع: عينة الدراسة
-205	المبحث الثاني: عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها
208-206	المطلب الأول: محور البيانات الشخصية
232-208	المطلب الثاني: محور التعبير الشفهي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني
261-232	المطلب الثالث: التعبير الكتابي في ضوء منهاج الجيل الثاني
285-261	المطلب الرابع: صعوبات تنفيذ نشاط التعبير بنوعيه في ضوء منهاج الجيل الثاني
286-285	خلاصة الفصل
291-288	الخاتمة
312-293	الملحق
325-314	قائمة المصادر والمراجع

ملخص

حاولنا خلال هذه الدراسة الموسومة بـ "تعليمية نشاط التعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني"؛ إلى الكشف عن حيثيات المنهجية المتبعة في حصص نشاط التعبير، وتحسس مكامن القوة والضعف فيها، وقد سلطنا الضوء على أقطاب العملية التعليمية المتمثلة في المعلم والمتعلم والمنهاج والوسائل التعليمية، وخلصنا إلى وجود معوقات جمّة تحول دون بلوغ المتعلم لكفاءة التعبير نطقاً وكتابة، فتعرضنا لها بالشرح والتحليل، ثم بحثنا في الحلول واقترحنا مجموعة من التوصيات قصد إنجاح هذه الإصلاحات والوصول بها إلى أهدافها المتمثلة في تمكين المتعلم من كفاءات التعبير والتواصل.

Abstract

We tried through this study, which is entitled: **Educational expression activity in the primary stage in the light of reforms of the second generation**; to reveal the methodology used in the expression activity class, and to know the place of strength and weakness in it, and for that we shed light on the poles of the educational process represented by teacher, the learner, the curriculum and the educational means, and then we concluded that there are many problems that prevent the learner from achieving the competence of verbal and written expression, it was explained and analysed, then we discussed the solutions and suggested a set of recommendations in order to make these reforms successful and reach their goals, which is to empower the learner with the competencies of expression and communication.